



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

MEMORIAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y FORO NACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA "JOSEFINA DE ÁVILA CERVANTES"

NÚMERO 2 / NOVIEMBRE DE 2020

IX Congreso y XI Foro
Estudios de didáctica y discurso: lengua, literatura y cultura

ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA
(Compiladora y editora)

**MEMORIAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y FORO
NACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA “JOSEFINA DE
ÁVILA CERVANTES”**

IX Congreso y XI Foro

Estudios de didáctica y discurso: lengua, literatura y cultura

UNIVERSIDAD DE SONORA / NOVIEMBRE 2020

NÚMERO 2

ISSN: 2594-2468

ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA

(COMPILADORA Y EDITORA)



**“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”**

UNIVERSIDAD DE SONORA

Dr. Enrique Fernando Velázquez Contreras
Rector

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda
Secretaría General Académica

Dra. María Rita Plancarte Martínez
Vicerrectoría de la URC

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz
Directora de la División de Humanidades y Bellas Artes

Dra. Elva Álvarez López
Jefa del Departamento de Letras y Lingüística

Comité Organizador

Francisco González Gaxiola
María Teresa Alessi Molina
Patricia del Carmen Guerrero de la Llata
Ana Bertha de la Vara Estrada
María Edith Araoz Robles
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Comité de arbitraje

Alessi Molina María Teresa, UNISON
Araoz Robles María Edith, UNISON
De la Vara Estrada Ana Bertha, UNISON
Galindo Ruiz de Chávez María de los Ángeles, UNISON
González Gaxiola Francisco, UNISON
Guerrero de la Llata Patricia del Carmen, UNISON

Compuedición y diseño digital

Guadalupe Montaña Bermúdez
Elimey Álvarez Ruiz

Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y Foro Nacional Sobre Enseñanza de la Literatura “Josefina De Ávila Cervantes”, número 2 es una publicación bianual editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 8300, Hermosillo, Sonora; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, < www.unison.mx>, congresodidacticalengualiteratura.unison.mx, congresodidactica@letras.uson.mx. Editora responsable: Ana Bertha de la Vara Estrada. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número en trámite. ISSN: 2594-2468; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: Ana Bertha de la Vara Estrada. Fecha de la última modificación 30 de noviembre de 2020.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Datos de contacto para la publicación: División de Humanidades y Bellas Artes. Departamento de Letras y Lingüística; Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, colonia Centro. C.P. 83000, edificio 3A Hermosillo, Sonora, México. Teléfonos (662) 212 55 29 y 2 59 21 87. Página web: <http://congresodidacticalengualiteratura.unison.mx>, Correo electrónico: congresodidactica@letras.uson.mx

CONTENIDO

Presentación

ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA 6

Enseñanza de la teoría literaria, un problema

FRANCISCO GONZÁLEZ GAXIOLA 9

Literacidad y literatura: prácticas letradas en una escuela primaria de Hermosillo, Sonora

JAZMÍN ROCÍO CASTRO MAGAÑA

MARÍA DE LOS ÁNGELES GALINDO RUIZ DE CHÁVEZ..... 19

¿Qué es leer?, estudio exploratorio de representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes universitarios

MARÍA DE LOS ÁNGELES GALINDO RUIZ DE CHÁVEZ

MARÍA EDITH ARAOZ ROBLES

ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA 30

Etnia, una aproximación diacrónica en el imaginario de los pueblos indígenas

CLAUDIA TERESA DOMÍNGUEZ CHAVIRA

FERNANDO SANDOVAL GUTIÉRREZ

PATRICIA ISLAS SALINAS 42

Enseñanza de creación literaria: una propuesta incluyente

BERENICE REYES ALMAZÁN 56

Hacia una pedagogía de la transmedialidad

CINTHYA MARTÍNEZ MIER

MARÍA EDITA SOLÍS HERNÁNDEZ 65

Nuevos escenarios de la literatura: la novela gráfica en educación media superior

JOSÉ ENRIQUE BRITO MIRANDA

DAVID URIBE ESPINOZA 73

Fomento a la lectura en la Universidad. La experiencia con un blog literario

AIDEE ESPINOSA PULIDO..... 81

PRESENTACIÓN

La edición número 2 de las *MEMORIAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y FORO NACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA “JOSEFINA DE ÁVILA CERVANTES”*, ofrece parte de los trabajos que se presentaron *IX Congreso y XI Foro. Estudios de didáctica y discurso: lengua, literatura y cultura*, celebrado los días 28, 29 y 30 de octubre de 2020 en modalidad virtual por Teams. Al ser un evento bianual nos aventuramos a realizarlo vía internet debido a la contingencia del COVID19, aunque no fue tarea fácil. El presente volumen es una muestra de las ponencias presentadas durante las jornadas virtuales.

Bajo el subtítulo *IX Congreso y XI Foro. Estudios de didáctica y discurso: lengua, literatura y cultura* se divulgan resultados de investigación empírica y aplicada, así como experiencias didácticas y reflexiones teóricas en torno a dicha temática. Las memorias inician con el trabajo “Enseñanza de la teoría literaria, un problema”, que presenta Francisco González Gaxiola, el cual consiste en una reflexión de base empírica que aborda el problema de la teoría literaria desde una perspectiva didáctica a nivel de licenciatura. González Gaxiola afirma que “la teoría literaria se puede enseñar de manera distinta a como normalmente se la considera, desde una perspectiva de barrido histórico de las diversas corrientes teóricas generalmente del siglo XX”. Argumenta que existen diversos métodos para enseñar la teoría literaria, aunque en su trabajo se enfoca reflexionar sobre los avatares de la teoría literaria y su relación con la didáctica de la literatura, y concluye con la propuesta: se puede aprender hacer teoría literaria a partir de la reflexión sobre la propia creación.

El segundo estudio que se incluye es “Literacidad y literatura: prácticas letradas en una escuela primaria de Hermosillo, Sonora”, de las autoras Jazmín Rocío Castro Magaña y María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez, quienes presentan resultados de una investigación que tiene como objetivo conocer la literacidad en la que participa el profesorado en relación con la literatura contenida en los libros de texto de Español Lengua Materna y Español Lectura en una escuela primaria pública en particular, de la localidad de Hermosillo, Sonora, México. Las investigadoras encontraron que el profesorado desconoce el beneficio potencial de la literatura y su actitud denota poco interés ante el fomento del gusto por las obras literarias.

“¿Qué es leer? Estudio exploratorio de sus representaciones sociales en estudiantes universitarios” es el título del trabajo de María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez, María Edith Araoz Robles y Ana Bertha de la Vara Estrada. En el que se muestran resultados de una investigación de tipo cualitativo acerca de las representaciones sociales que los estudiantes de primer semestre tienen sobre la lectura, misma que se realizó dentro del proyecto de investigación sobre las competencias de lectoescritura de los estudiantes de primer ingreso a la Universidad de Sonora. Los resultados dan cuenta de que la construcción social del concepto de leer de los estudiantes está orientada hacia la concepción psicolingüística.

¿Cómo se da la inclusión semántica de la palabra etnia, en el imaginario colectivo de los pueblos indígenas? Es la interrogante que se plantean Claudia Teresa Domínguez Chavira, Fernando Sandoval Gutiérrez y Patricia Islas Salinas en el trabajo: Etnia, una aproximación diacrónica en el imaginario de los pueblos indígenas. Dicha pregunta surge del análisis hermenéutico de los términos de raza y etnia, que realizaron con base en documentos oficiales y cuyo objetivo es mostrar las desigualdades existentes en los discursos escritos divulgados por diversas organizaciones. Argumentan que, ontológicamente la noción de raza debe entenderse a la luz de la historia y de las relaciones sociales y, que, desde el ámbito de la filosofía, el concepto de etnicidad es entendido como un fenómeno cuya explicación alude a un problema de carácter ético, por lo que, destacan que es útil redefinir desde una perspectiva moderna el uso de aquellos conceptos que impactan al imaginario colectivo, debido a una serie de situaciones que se presentan.

La inclusión es uno de los tópicos sobre los que se ha estado trabajando en la en el ámbito educativo en los últimos tiempos. Es justamente en esa línea temática en la que se inserta la experiencia didáctica de Berenice Reyes Almazán, titulada: “Enseñanza de Creación literaria: una propuesta incluyente”, en la que expone la necesidad de incluir la perspectiva de género en la asignatura Creación literaria, en la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. En su experiencia áulica realizó acciones para hacer visible la participación femenina en la apreciación y producción de textos literarios, así como propiciar la reflexión sobre el imaginario de lo femenino y lo masculino. Las estrategias que implementó le permitieron concluir que la asignatura de Creación literaria es una unidad de aprendizaje que puede fomentar la reflexión en torno al género desde la lectura y la escritura creativa.

La transmedialidad es otro de los temas que amerita investigación en didáctica de la lengua y la literatura, así como lo proponen Cinthya Martínez Mier y María Edita Solís Hernández, en la ponencia “Hacia una pedagogía de la transmedialidad”. Las autoras tienen el propósito de reflexionar y estudiar la narrativa transmedia como la base de la cultura de la convergencia en la educación literaria, ello por su perspectiva lúdica, de reflexión, de búsqueda y de descubrimiento, además por su potencialidad para habilitar la diversidad en cuanto a los puntos de entrada a un contenido, así como por las experiencias de recepción, en los usos de medios y plataformas que pueden promover tanto motivación en el aprendizaje como la generación de conocimiento; pues consideran que la transmedia y la formación literaria requieren de la participación activa de comunidades que generan conocimiento.

En “Nuevos escenarios de la literatura: la novela gráfica en educación media superior”, José Enrique Brito Miranda y David Uribe Espinoza, proponen refrescar y dinamizar la enseñanza de la literatura integrando la novela gráfica en los contenidos de los programas de literatura para media superior crea un espacio para la lectura, análisis, interpretación y revalorización de dichas obras. Consideran que la novela gráfica ofrece la oportunidad de acercar al docente y al estudiante a un encuentro con la lectura, a ampliar su concepto de literatura. Plantean la necesidad de generar un manual para el con el propósito de capacitarlo en la forma de abordar dicho género.

Quien también busca fomentar la lectura es Aidee Espinosa Pulido, quien expone resultados de su investigación acción en: “Fomento a la lectura en la Universidad. La experiencia con un blog literario”. Se planteó utilizar un medio ligado a la tecnología para poder brindar un espacio con mayor acceso y preferencia por los jóvenes universitarios. El diseño del blog se planteó con secciones que invitaran a la lectura mediante la presentación de obras de la Literatura Universal. Espinoza Pulido concluye que cualquier acción intencionada tendrá un resultado a favor del fomento a la lectura, por lo que recomienda realizar acciones para lograr una comunidad letrada.

Para cerrar, agradecemos al personal de la Universidad de Sonora que contribuyó en la realización del evento, a los ponentes y conferencistas magistrales que atendieron la convocatoria y compartieron sus conocimientos en esta novena edición del congreso, a los que asistieron y participaron con sus preguntas y comentarios, a quienes han enviado sus trabajos para ser publicados en el presente número de las *Memorias...* con arbitraje de pares.

Ana Bertha de la Vara Estrada

ENSEÑANZA DE LA TEORÍA LITERARIA, UN PROBLEMA

Francisco González Gaxiola

Universidad de Sonora

Resumen

Teoría literaria son un puñado de nombres (en su mayoría) extranjeros. J. Culler.

La presente ponencia es una reflexión de base empírica que aborda el problema de la teoría literaria desde una perspectiva didáctica a nivel de licenciatura. Se hace un reclamo implícito en el porqué de este tipo de olvido proveniente al parecer de la creencia de que el saber la disciplina, capacita a un estudioso a enseñarla. La ponencia afirma que la teoría literaria se puede enseñar de manera distinta a como normalmente se la considera, desde una perspectiva de barrido histórico de las diversas corrientes teóricas generalmente del siglo XX. Existen diversos métodos, pero aquí se pretende relatar los avatares de la teoría literaria y su relación con la didáctica de la literatura. Se aborda la reflexión teórico-didáctica del profesor universitario de teoría literaria como reflexión inquisitiva, es decir a la manera como se enfrentan los problemas filosóficos que se preguntan, por ejemplo, por la razón de por qué las historias son como son y por qué la secuencia se desarrolla como lo hace, etcétera, todo ello mediante preguntas simples a partir de la concreción de un ejemplo ficcional. Se dialoga con intentos diferentes de enseñar teoría literaria pero no a partir de la erudición sino a partir de lo simple y concreto y, a partir del sentido común, se salta, con la ayuda de una guía de ruta, a la elucubración de principios o afirmaciones literarias generales aun cuando sean osadas o temerarias. La implicación concluye en que se puede aprender a ser hacedores de teoría literaria a partir de la reflexión sobre la propia creación.

Palabras clave: *Teoría, literatura, didáctica, reflexión, creación.*

Premisas

1. No abunda la preocupación por la enseñanza de la literatura a nivel básico profesional universitario en México, es decir, a nivel de formación de docentes que enseñarán en la escuela preparatoria. En todo caso lo que sí existe es la creencia de que uno o dos cursos de didáctica y algunas prácticas áulicas de diversos cursos, constituyen una amalgama suficiente de consejos y advertencias de cómo enseñar literatura y que será suficiente para cumplir el objetivo profesional de enseñar literatura en la escuela preparatoria.
2. Suele confundirse la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la lectura. (Reis, C., 1996)
3. La teoría literaria como campo disciplinario que ofrece acercamientos multidisciplinares, según algunos teóricos, entre ellos, Pierre Bayard, (2012), ha ido desvaneciéndose. Lo que ha venido creciendo, pero desde tiempo atrás, es un género muy amplio que toma a la literatura como objeto de estudio desde muy diversos puntos de vista, reconocido simplemente como TEORÍA, según el filósofo norteamericano Richar Rorty (1982)

4. La teoría literaria como lenguaje abstracto y de reflexión sobre la naturaleza de la literatura se enseña en las universidades normalmente como una secuencia histórica de corrientes teóricas del siglo XX. (N. Garayalde, 2019)
5. Quienes como profesores enseñamos teoría literaria en la universidad, necesitamos responder a preguntas en cierta manera incómodas para la presencia de nuestra asignatura, a preguntas como qué enseñar en teoría literaria (historia de las corrientes teóricas), cómo enseñarla (por deducción, inducción, extrapolación) y para qué (“incrementar la objetividad del hecho literario, motivar una comunicación reflexiva” Guzmán Luna, C., 2014, 70)
6. Un acercamiento didáctico distinto al tradicional es la que busca que los estudiantes aprendan a ser hacedores de teoría literaria en lugar de sólo ser remitidos a apropiarse de conceptos y proposiciones teóricas para proyectarlas a la crítica de obras literarias. (Rabau y Pennanech, 2016)

El estatus actual de la didáctica de la literatura y su teoría, su profesión y aspiraciones

En la presente ponencia se expone el problema de la didáctica de la teoría literaria en la licenciatura. Sólo es una reflexión sobre lo que casi nadie se detiene a pensar porque, desde un punto de vista de la disciplina literaria, reflexionar sobre la propia actividad docente es válida y relevante para estudiantes que van a enseñar en la escuela preparatoria. Sin embargo, no es un problema menor, de seguro. De hecho, es un problema para todas las asignaturas que comprenden el plan curricular de una carrera profesional a nivel licenciatura. Por lo regular, los profesores que tienen a su cuidado la enseñanza de casi cualquier asignatura de la carrera no consideran un tema propio de investigación el hecho de preguntarse sobre la enseñanza de su materia. Es posible imaginarse que creen que todo el problema constitutivo de la materia de didáctica de la especialidad en la universidad –si lo es– se reduce a elaborar un programa de acuerdo con las directrices de la corriente teórico-pedagógica imperante o de moda.

Enseguida enfatizo en que el discurso de esta ponencia se hace como una declaración de experiencia de enseñanza, es decir, desde una perspectiva empírica, personal, observando lo hecho como profesor de Teoría literaria y de Didáctica de la lengua y la literatura. Para ello, también considero lo que se observa hacen en otras universidades donde se enseña la enseñanza de la lengua y la literatura: en muchas carreras afines de la República Mexicana, América Latina (Argentina, Chile, Uruguay), Europa (Francia, España), Estados Unidos de América. Curiosamente en esos lugares, no

he visto que sea abordada como problema la enseñanza del profesor universitario reflexionando sobre su propia práctica. En todo caso a lo largo de la carrera, a los futuros profesionistas que enseñarán lengua y literatura a nivel preparatoria, se les advierta de los problemas de la enseñanza, pero, en cierta manera paradójico, no se preguntan sobre su propia práctica. Nuestros egresados trabajarán en el bachillerato, puesto que es el nivel donde se espera que se desempeñen profesionalmente, no con carácter limitativo, por supuesto. Se espera, según el perfil de egreso de la carrera (Fuente Universidad de Sonora), que los egresados se desempeñarán como docentes en el 75% o más de los casos; hay otros nichos ocupacionales por “lo versátil del campo y porque se enseña para las necesidades cambiantes” (R. Fernández, 2003, 3), pero la carrera presiona para que potencial y básicamente estén formados en investigación y crítica literaria, bibliotecología, medios de la información, turismo, creación literaria, aparte de la básica, la docencia. Sin embargo, lo más seguro es que los egresados realicen tareas de manera temporal o de paso “mientras encuentran algo mejor”, según dicen cuando se les aborda sobre el tema. Lo más probable es que termine siendo la docencia su profesión, a pesar de que muchos de nuestros estudiantes han llegado a este Departamento pensando en llegar a ser o escritores o investigadores, pero no profesores.

Perspectiva y formación personales me inducen a ver la enseñanza más como problema incitador de formación y no como respuesta didáctica de una disciplina que se enseñorea en enseñar conocimientos. Personalmente, como profesor en el área del lenguaje y, desde mi disposición propia, concordando con P. de Man, tengo desarrollada una conciencia universitaria obsesivamente escéptica y dirigida a dudar de teorías, conceptos y métodos de enseñanza de la literatura, y a dudar también de los tantos efectos positivos y esperanzadores (“La lectura de la literatura hace buena a la gente”, la biblioterapia) a donde –se dice– conduce la literatura a quien la lee. Tal hipótesis la acepta N. Holland pero reduce tal influencia a efectos pasajeros, o influye, al parecer en forma considerable, en las competencias ofrecidas por los diferentes métodos de enseñanza de la literatura en la educación media superior.

Comparto la idea de quienes me enseñaron en la universidad que la literatura es una de las bellas y egregias artes. A mucha gente le da por creer que es el equivalente a un bello e inocuo producto de la cultura, pero también afortunadamente o no, es algo que puede convertirse en un arma peligrosa. Todo gobernante suspicaz lo sabe. Sé también que es una muy pesada responsabilidad enseñar literatura. No abordo aquí la enseñanza a otro nivel escolar sino el de licenciatura centrada en la de la enseñanza de la literatura y de su crítica junto con la teoría literaria

como metalenguaje, y/o como teoría de la crítica. Sé que la didáctica enseña reglas, métodos, estrategias de cómo enseñar una disciplina específica, pero a la vez cuando a la didáctica la reunimos con el sustantivo “literatura” en la frase “Didáctica de la literatura”, la frase se convierte en un oxímoron. La razón se apoya en reconocer a la literatura como el reino de la libertad artística, pero la frase nominal antes dicha, reduce la literatura a acotaciones, leyes y reglas del bien hacer y del bien pensar, impuestos todos a la imaginación literaria cuando la encasillamos en la didáctica. Contradicción o paradoja se suman en la implicación.

Enseguida tenía considerado un mapa conceptual de los vínculos posibles entre teoría literaria y disciplinas afines a la didáctica de la literatura: retórica, poética, dialéctica, didáctica general, teoría de la disciplina, historia de la literatura, teoría literaria, o nociones del tipo relacionadas y muy apropiadas como inteligencia emocional.

La teoría literaria y su didáctica, qué es la primera, cómo la aborda la segunda y para qué

La pregunta disciplinar científica primaria obliga a definir teoría literaria. ¿Qué es? ¿Cuál es su objeto de estudio? ¿Para qué enseñar teoría literaria? (Rodríguez Reyes C. 2012; N. Garayalde. 2019). Depende por un lado de cómo se defina la literatura y también depende de en qué espera el docente que su disciplina capacite a quienes la practiquen, leyéndola o escribiéndola. También depende para su acotación de otras cosas, pero una de las más evidentes es que con frecuencia estudiamos productos intelectuales de otras latitudes; carecemos de autonomía para la reflexión teórica. Estamos hasta cierto grado determinados por la actual geopolítica toda vez que la mayoría de los estudiosos de las corrientes teóricas de la literatura, provienen de lugares exóticos. Algunas corrientes de la independencia conceptual en teoría literaria han llegado poco a poco surgiendo del tercer mundo, aunque en México en 1944, hayamos tenido las aportaciones teóricas de Alfonso Reyes, *El deslinde. Prolegómenos a la teoría literaria* (cinco años antes de que Wellek y Warren en 1949, publicaran su texto *Teoría de la literatura*) en donde acota principalmente lo que no es literatura. Pero muchos de los nuevos autores con perspectiva no eurocentrista también han llegado a México de otras partes, por citar algunos nombres: Edward Said (palestino); Gayatri Spivak (indú); Fernández Retamar (cubano) Frantz Fanon (martinico), Walter Mignolo (argentino).

Sobre la aparición de la teoría literaria como algo nuevo, como una corriente imperialista, tanto en España como en América Latina es un caso nada raro: las corrientes tradicionales del

estudio literario de antigua alcurnia, fueron sustituidos de un tiempo a otro, probablemente empujados por las vanguardias, por una nueva corriente de nombres surgidos en Francia, Inglaterra, Rusia, Estados Unidos. De esta manera, la rancia tradición de estudios literarios hispánicos quedó superada y sustituida por los teóricos que establecían corrientes y metodologías: el Nuevo criticismo, el estructuralismo, el marxismo, la teoría de la recepción, y tantas, cambiantes teorías tan cambiantes como las modas.

Preguntarse qué es en sí la literatura es buscar una respuesta ontológica. No abordaré esa respuesta aquí. Sé que es problemática y no sólo polémica. T. Eagleton lo mínimo que dice al respecto es demostrar que no existe la teoría literaria porque, a diferencia de otros campos disciplinares, carece de un objeto unificado de estudio (T. Eagleton, 1988). Es decir, su implicación paradójica es que no existe la literatura (¿?). Estamos de acuerdo, pero no del todo. Ya tenemos un problema en qué concentrarnos para cuando nos aboquemos a la teoría literaria.

Como tal, la Teoría de la literatura nos llegó a mediados del siglo XX, (R. Wellek y A. Warren, 1949), cuando estaba en su auge el estructuralismo como metodología y disciplina científica. El estructuralismo había venido fortaleciéndose desde que los conocidos como Formalistas rusos supusieron haber encontrado en la literariedad la característica prima y objetiva de la literatura. Por lo tanto, de allí a su científicidad había un paso obvio y necesario. De repente, conocida ya la frase Teoría de la literatura, y con el paulatino surgimiento de otros acercamientos surgió en su momento la pregunta de si se trataba de LA teoría literaria o de Teorías literarias. Si el problema se encuadraba desde una perspectiva nominalista habría que resolver el problema por convención (Garayalde, 2019). Dado que muchos de los textos dedicados a la exposición de la teoría literaria se dedican a presentar históricamente los diversos acercamientos al estudio de la literatura, la asignatura se restringió a enumerar de cada acercamiento sus autores, sus conceptos, su metodología, su campo de estudio e incluso fragmentos, antologías de escritos teóricos de autores o corrientes (no del todo exacto pero parecido a la estrategia de recurrir a fragmentos por E. Auerbach en *Mimesis* (1950) con la literatura europea.

La última parte, y que en realidad es a donde intento llegar, es que la enseñanza de la teoría literaria no tiene por qué ser enseñada como el desfile de las corrientes o acercamientos teóricos o sea como una historia o una selección de teorías literarias (Guzmán Luna, G., 2014). Esta sería una concepción abarcadora en donde todo cabe, entre dichos acercamientos: la historia de la literatura o historicismo, (lo tradicional), el Neohistoricismo (producto indirecto de la deconstrucción), los

estudios culturales (la más abarcadora de las corrientes), la sociología de la literatura, la perspectiva psicoanalítica, la lingüística (ni más ni menos que desde los formalistas), etcétera. A menudo se hace referencia a un género, cuyo centro o núcleo magnético y condescendiente, bien les vendría a los estudios de la literatura, un género de metodología, que podría bien denominarse simplemente “teoría” sin ningún otro adjetivo especificativo, según R. Rorty, 1982 (citado por J. Culler, 2000)

Lo que termina enseñándose resulta un catálogo diacrónico de teorías cuyo objeto de estudio es la identificación –para efectos didácticos– de conceptos y reclamos teóricos, propuestos por cada una de dichas teorías, para luego poder proyectarlos o extrapolarlos al análisis y estudio de obras literarias particulares. Es decir, las teorías literarias se convirtieron en un marco teórico el cual, a través de un tamiz, el estudioso criba lo que se ha de buscar y encontrar en las obras literarias particulares. Y no está del todo mal, pero no está del todo bien, porque implica conformarse con la recurrencia a la ciencia y a la tecnología extranjeras. De cualquier manera, no es suficiente ni convincente. Desde una perspectiva metodológica, las teorías literarias se convierten en una caja de herramientas de la cual seleccionar la que encaja mejor en el análisis de la obra particular por estudiar.

Hay varias maneras de enfocar la teoría para que se enseñe como tal en la universidad y lo más seguro es que compartan intereses sobre a qué poner atención para enseñar la colección de lecturas, artículos, presentaciones mediatizantes, o fragmentos de teorías clásicas de la antigüedad, o, sin prolegómenos, yendo directamente a los principios básicos iniciales de la teoría de pretensiones científicas; o incluyendo en el programa los más recientes acercamientos o a los teóricos/filósofos que se ponen de moda por estrafalarios y escandalosos que sean, pero que de modo muy especial hacen tambalear seguridades.

Propuesta y conclusión

Creo que es necesario ubicar y dar crédito, sin duda, a los teóricos que aportan ideas novedosas, pero parece que desde un punto de vista didáctico ese método sólo exhibe a la fuente y al medio transmisor; faltaría la reacción de la otra parte. Si se trata de esto último, es posible solicitar al alumno que ejercite las ideas que se van incorporando al bagaje del curso aplicándole una dosis de escepticismo; o pedir a los estudiantes, por ejemplo, que reaccione por escrito, (así todos los estudiantes participan al mismo tiempo), que duden, que objeten, que exijan evidencias, que apliquen sus argumentos a casos concretos. Supongo que es justo acreditar la fuente de las grandes

autoridades sea Foucault, Lotman o Bajtín o tantos otros. Pero no al grado de que se imponga la autoridad *per se*. Si se duda y se es suspicaz de modo tal que se exija claridad, esa que conduce al convencimiento, entonces, en el momento de incorporar las nuevas ideas para hacerlas propias, se habrá obtenido un conocimiento mediante un proceso de aprendizaje, y no uno impuesto por el aura del teórico (E. Showalter, 2003). Los estudiantes pueden teorizar todas las sesiones de clase, diez o quince minutos para luego socializar los argumentos o razonamientos frente a la asamblea. De esta manera, pues, nos enteramos de que los alumnos están en estado de alerta porque reaccionan y no se dedican simplemente a escuchar y tomar notas del erudito discurso del profesor.

Es posible que valga la pena y también quizá, y no sea del todo falso, preguntarse por la procedencia de la estrategia didáctica que propongo adelante, y quizá la duda metódica se derive oportunistamente de alguna corriente de la ilustración cartesiana o clásica, tipo socrática. No importa que se esté con un pie en el fenomenalismo, tratando de allegarse a la obra literaria como si fuera algo extraño, esmerándose con mirada ingenua por acercarse a las obras sin una herramienta previa y definida, por un lado, y por otra, también es cierto que esta propuesta se pueda emparentar con esas teorías que destruyen todo porque de la anarquía debe surgir el orden, principio querido de los anarquistas, y que aquí les podemos otorgar un valor y función teórico-didácticos optimistas.

Otro enfoque (prácticamente continuación del aviso anterior), el que corresponde a la teoría literaria en singular, consiste en abordarla como filosofía, es decir, con una ristra de preguntas sobre la naturaleza de la literatura y que, apoyada en algún complemento didáctico, escudriña la respuesta a infinidad de preguntas a las que se nos exige hacer frente; el primero de ellos por supuesto sería considerar con reflexiones de acotación conceptual “qué es literatura” y su nivel superordenado “qué es teoría” y luego “qué es teoría literaria”. En este orden de ideas encontramos a T. Eagleton (1998), o a J. Culler (2000); y finalmente a Rabau-Pennanech (2016). Desde este enfoque no existe propiamente un objeto de estudio que dominar para proceder a su proyección en la aplicación, sino que aquí el objetivo consiste en habilitar a los estudiantes a reconsiderar supuestos intuitivos de lo que ocurre en la mente al leer o al escribir narrativa de ficción, aspectos que jamás se habían cuestionado por ser simplemente “naturales”, como cuando un pez se preguntara qué es el agua (D. F. Wallace, 2005).

Se pueden añadir preguntas un poco más sofisticadas del tipo ¿Puede haber un cuento sin protagonista? ¿los relatos necesitan por fuerza llegar a un fin? Son ejemplos de acertijos a los que nunca han dirigido su curiosidad los estudiantes. Procediendo de esta manera, a los estudiantes se les

estimula a pensar, a reflexionar, a comparar respuestas, a poner en duda todo, a formar conjuntos alternativos de respuestas posibles. En fin, se capacita a los estudiantes para que ellos mismos se vuelvan teóricos de la literatura y no simples repetidores de campos de conocimientos recibidos sin la oportunidad de responder como demandadores exigentes que no restringen sus habilidades a ser diestros aplicadores de conceptos, o peritos instrumentalistas en la crítica literaria. La propuesta podría añadir un dejo de osadía, si se le propone al estudiante reflexionar teóricamente sobre una producción personal, y a partir de ello, preguntar qué es lo que lo hace tal a un relato de ficción, un poema, una fábula. ¿Qué se lograría y para qué? Estos son temas obligados de reflexión que van creciendo y metamorfoseándose en la medida en que se van respondiendo ellos mismos desde el sentido común hasta el discurso razonado y ordenado.

De la perspectiva que acabo de citar, el mejor ejemplo reciente es el de Rabau y Pennanech (2016), y esa estrategia (aunque no al grado de profundidad, complejidad y propuestas terminológicas como pretende la pareja de teóricos) y sus tácticas de fondo didáctico-reflexivo es el que prefieren usar profesores escépticos, exploradores, de pensamiento complejo crítico y creativo. Se debe aclarar antes que tales prácticas pueden proponerse o no, a partir de la familiaridad con que se trabajen los planteamientos de diversos acercamientos teóricos y, por lo tanto, para sorprender a los alumnos e incitarlos a teorizar como fantasías de intervención (A. Gerbaudo, 2013). La conclusión es muy sencilla: es muy útil (según nosotros) fomentar en los estudiantes el recurso a las herramientas del pensadero sin desdeñar de paso las aportaciones de tantas teorías. Tal recomendación es para evitar caer en el riesgo del lugar común de descubrir lo que hace tiempo ya se sabía. Mas, incluso así valdría la pena epistemológicamente, y después de todo, lúdicamente creando.

En el caso que se menciona se estaría trabajando el concepto de teoría como elucubración y por inferencia, pero no como sistema, una de las primeras características del término teoría (Culler, 2000). La compensación vendría en lo que se gana, fomentar el razonamiento propio, explorador, incluso temerario a condición de que lo que se afirme llegue con el tiempo y el desarrollo a constituir un campo serio y coherente.

Aun así, es posible que valga la pena y también quizá, y no sea del todo falso, preguntarse por la procedencia de esta estrategia didáctica, y quizá la duda metódica se derive oportunamente de alguna corriente de la ilustración cartesiana o clásica, tipo socrática. No importa que se esté con un pie en el fenomenalismo, tratando de acercarse a la obra literaria como si fuera algo extraño, esmerándose con mirada ingenua por acercarse a las obras sin una herramienta previa y definida, por

un lado, y por otra, también es cierto que esta propuesta se pueda emparentar con esas teorías que destruyen todo porque de la anarquía debe surgir el orden, principio querido de los anarquistas, pero que aquí con valor y función teórico-didácticos.

Referencias bibliográficas

- Arnold, Matthew. *Culture and Anarchy*. Smith, Elder and Co., 1988 [1869]
- Auerbach, Erich. *Mimesis o la realidad en la literatura*. Fondo de Cultura Económica, 1950.
- Bayard, Pierre. "L'Ouvroir de Théorie Potentielle". *Vacarme* 58, invierno 2012, pp. 218-249.
- Culler, Jonathan. *Breve introducción a la teoría literaria*. Editorial Crítica, 2000 [1997].
- De Man, Paul. «La resistencia a la teoría». Edición de Wlad Godzich. Traducción de Elena Elorriaga y Oriol Francés. *Visor*, 1990. Fragmento, pp. 11-37.
- Domínguez Michael, Christopher. "El libro maldito de Alfonso Reyes", Suplemento cultural de *El Universal*, 7 sept. 2019.
- Fokkema, D. W. y Elrud Ibsch. *Teorías literarias del siglo XX*. Cátedra, 1992.
- Garayalde, N. "La enseñanza de Teoría literaria en la Universidad. Notas sobre la historia de la cátedra de Teoría literaria en la Escuela de Letras de la UNC". *Recial*, 10 (15), 2019.
Recuperado 20 julio 2020 a partir de
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/24852>
- Gerbaudo, A. "Funciones y sentidos de la Teoría literaria. Una conversación entre Josefina Ludmer y Walter Mignolo". *Badebec* 5 vol.3, 2013.
- Guzmán Luna, Gemma L. "Diversidad de lecturas para el texto literario. La teoría de la literatura como propuesta didáctica en la enseñanza superior de literatura en México" *RIDHyC*, N° 1.:69-81 (diciembre, 2014) · www.didacticahumanidadesyciencias.com
- Holland, N. *The Dynamics of Literary Response*. Norton, 1975.
- Rabau, Sophie y Florian Pennanech. *Exercices de théorie littéraire*. Presses Sorbonne Nouvelle, col. «Les fondamentaux Sorbonne», 2016.
- Reis, C. "Lectura literaria didáctica de la lectura. Confrontaciones y articulaciones". En: Cantero, F. López, A. Romea, C. (Editores) *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona, 1996.
- Rodríguez Reyes, C. "El lugar de la teoría en la Didáctica de la literatura". *Álabe* 5, junio, 2012
- Rorty, Richard. *Consequences of Pragmatism*. University of Minnesota Press, 1982.

Selden, Raman, Peter Widdowson y Peter Brooker. *A Reader's Guide into Contemporary Literary Theory*.
Routledge, 2017.

Showalter, E. *Teaching Literature*. Blackwell Publishing, 2003.

Terry Eagleton. *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de cultura económica, 1998.

Wallace, D. F. "Esto es agua". Discurso en ceremonia de graduación de estudiantes en la Universidad
de Kenyon, Ohio, 2005.

LITERACIDAD Y LITERATURA: PRÁCTICAS LETRADAS EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE HERMOSILLO, SONORA

Jazmín Rocío Castro Magaña
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Universidad de Sonora

Resumen

Los planes de estudio de la educación básica en México abordan la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural, es decir, vinculan la enseñanza de la lengua con actividades sociales, de esta forma, los contenidos de los programas de estudio toman como base las prácticas sociales del lenguaje convirtiéndose en el objeto de enseñanza. Dentro de este enfoque la literatura ocupa un lugar importante dentro de la enseñanza de la lengua, por lo que el objetivo de esta investigación es conocer la literacidad en la que participa el profesorado en relación con la literatura contenida en los libros de texto de Español Lengua Materna y Español Lectura en una escuela primaria pública en particular, de la localidad de Hermosillo, Sonora, México. La investigación es parte de un estudio más amplio, se aborda desde una perspectiva sociocultural y se apoya en los Nuevos Estudios sobre Literacidad y en el plan curricular 2017 para primaria en el área de lenguaje y comunicación. El propósito de la investigación es conocer el desempeño de los docentes ante la literatura, a través de una investigación de tipo cualitativa etnográfica no experimental y transversal. La técnica utilizada en este estudio es el grupo focal y se centra en conocer la opinión de los docentes sobre los planes de estudio en el área de lenguaje y comunicación, y sobre la literatura. La investigación toma como base el plan curricular para educación primaria de la SEP, así como los libros de texto de Español Lengua Materna y Español Lectura. Se encontró que el profesorado desconoce el beneficio potencial de la literatura aun cuando es un componente importante del plan curricular, por lo que prevalece en ellos una actitud de poco interés ante el fomento del gusto por las obras literarias.

Palabras clave: *literacidad, literatura, prácticas letradas, educación primaria*

Introducción

Esta investigación parte de los informes oficiales sobre los bajos índices de lectura en el país. Aunque el déficit de lectura en México es un problema multifactorial, se piensa que la escuela primaria podría estar implicada en este problema social por lo que se indaga en el contexto de una escuela primaria en particular, cómo es la literacidad en la que participan los docentes en torno al fomento de la apreciación de obras literarias. La escuela como institución de enseñanza tiene el objetivo de desarrollar procesos de comunicación a través de la cultura escrita, por lo que la lectura resulta ser un proceso indispensable de obtención de significados. En este sentido, el plan curricular toma como base las prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza en los programas de español. Tales prácticas se concentran en los libros de texto y son una herramienta básica de la práctica docente ejercida en la escuela primaria. Por tal motivo, este estudio se basa principalmente en los objetivos que persigue el plan curricular 2017 en el área de lenguaje y comunicación, para comprender cómo

son las prácticas letradas vinculadas con la literatura que los docentes ejercen, ya que este plan concibe al docente no como un transmisor de conocimiento sino como un mediador profesional que desempeña un rol fundamental según el conjunto de principios pedagógicos que se trazan en el plan 2017 (SEP, 2017).

Estudiantes de literatura e investigadores de áreas afines pueden encontrar en este estudio –a través del conocimiento de las opiniones de los docentes sobre la literatura en el contexto de la escuela primaria– un material del que podrían desprenderse investigaciones futuras más profundas, además del desarrollo de proyectos que permitan promover un bienestar integral en lo educativo.

Método

El objetivo de esta investigación es conocer la literacidad en la que participan los docentes en relación con el plan curricular en el área de lenguaje y comunicación. Este trabajo es parte de una investigación más amplia. Es de tipo cualitativo etnográfico no experimental. “Los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Patton, 2002 ctd en Hernández-Sampieri *et. al.*, 2006, 697). Es no experimental en tanto que no busca manipular las variables, es decir, se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural (Hernández Sampieri et al., 2006). Es transversal porque se recopilan datos en un momento único (Hernández Sampieri et al., 2006). La técnica utilizada en esta investigación es el grupo focal. Según Martínez-Miguel (ctd en Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, 56) el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista y se centra en la pluralidad y variedad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”.

El grupo focal es coordinado por un moderador que se vale de una guía de temas diseñada de acuerdo con los objetivos que se pretenden alcanzar, que contiene preguntas orientadoras para llevar adelante el encuentro. Para el caso de esta investigación se realizaron dos sesiones para el grupo focal con un total de seis docentes por cada sesión. Como registro de datos se autorizó sólo grabación de audio. La guía de temas que se abordaron en la entrevista se fundamenta en el plan curricular 2017 en el área de lenguaje y comunicación, y en los libros de texto de Español Lengua Materna y Español Lectura, principalmente.

De acuerdo con las preguntas, primero se buscó conocer las opiniones de los profesores ante el plan curricular y libros de texto para después conseguir que expresaran creencias o actitudes ante la enseñanza de la literatura. Las preguntas se elaboraron con base en los siguientes temas:

1. Literatura y plan curricular en el área de lenguaje y comunicación
2. Programación de tiempos para el libro de Español Lengua Materna y Español Lectura
3. Instrucciones de los libros de texto de Español Lengua Materna
4. Prácticas sociales del lenguaje del libro de texto de Español Lengua Materna
5. Prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura
6. Tertulias literarias

Resultados

Con base en la guía de temas, se presentan los siguientes resultados. Los códigos utilizados para la presentación de las declaraciones del profesorado de la escuela primaria en estudio se componen de: la inicial de los informantes (D) para señalar que son docentes, seguido de su género (F o M) femenino o masculino, además del grado que enseña. Por ejemplo, D1, F, 2°, que se interpreta como: docente 1, género femenino, imparte clase en 2° grado.

1. Literatura y plan curricular en el área de lenguaje y comunicación.

Este plan concibe la lectura y escritura como una práctica social, por lo que se busca capacitar al estudiante para que ponga en acción dichas prácticas; en la oralidad, por ejemplo, en una conversación, narración, descripción o explicación. En ese sentido, este tema busca conocer la opinión de los docentes respecto al plan curricular en el área de lenguaje y comunicación. En la Tabla 1 se presentan algunas de las declaraciones más relevantes al respecto.

Informante	Declaración
D1, F, 2°	“...fue un programa mucho más dinámico (plan 98) mucho más acorde a los intereses de los niños, en su edad y de su desarrollo. Este plan (2017) hace sufrir un poquito”.
D8, F, 2°	“En el modelo 2017 el ámbito de literatura está más plasmado en el libro de texto, que es algo que en el plan 2011 no se ve”.
D2, F, 4°	“El plan 2011 es muy extenso, vienen lecturas muy extensas, complejas, y que a los niños no los motiva, no les interesa, son lecturas que no tienen nada que ver con parte de la niñez, con algo que a ellos les agrade”.

D10, M, 5°	“Ahorita lo que estamos batallando es la dosificación de contenido, ellos (primero y segundo grado) lo tienen bien plasmado en trimestres, y el de nosotros está plasmado en bimestres...”
------------	--

Tabla 1. Algunas declaraciones de los docentes durante la sesión de grupo focal al rededor del tema 1.

En cuanto al tema *literatura y plan curricular en el área de lenguaje y comunicación* los docentes expresaron diversas opiniones al comparar los planes de estudio. Señalaron que hay planes más coherentes que otros y que tienen dificultad para dosificar contenidos sobre todo porque primero y segundo grado llevan el plan 2017 y el resto, el 2011.

2. Programación de tiempos para el libro de Español Lengua Materna y Español Lectura.

El plan curricular lleva una calendarización de horas lectivas para cada asignatura, los docentes deben programar las clases según lo plantea el mismo plan, por lo que este tema busca conocer si a los docentes les parece suficiente el tiempo destinado para estas asignaturas. En la Tabla 2 pueden leerse las declaraciones más relevantes sobre el tema.

Informante	Declaración
D4, F, 1°	“A mí sí me parece suficiente ese tiempo”.
D2, F, 4°	“A mí también, porque son dos semanas las que les dedicamos a cada proyecto... aunque hace falta profundizar”.
D4, F, 1°	“Yo creo que nos alcanzaría bien si tuviéramos el horario extendido...el plan realmente viene muy saturado”.
D7, F, 4°	“El programa nos señala la cantidad de horas a la semana por grados, entonces ya organizas tus actividades, tu planeación enfocado en esa sugerencia o más bien es algo ya establecido en el programa”.
D1, F, 2°	“Pero, si nos damos cuenta, en el plan de Lengua Materna no está vinculado el libro de español con el de Lectura. Casi no dice, toma el libro de lectura, no, para nada... está guardado, si tú quieres”.
D11, M, 6°	“Como que han dejado que sea más un recurso opcional, más recreativo”.
D7, F, 4°	“En el caso particular de mi grupo sí tenemos un día a la semana para trabajar con Español Lectura. Leemos las lecturas, y vemos las diferentes estrategias de lectura... Aparte no es tan extenso el libro y podemos dosificarlo una vez a la semana y nos alcanza perfecto para cerrar el ciclo escolar”.
D12, F, 3°	“Por ejemplo también a opción de tareas...”.

Tabla 2. Algunas declaraciones de los docentes durante la sesión de grupo focal alrededor del tema 2.

Ante este tema las respuestas de los docentes fueron contradictorias. Algunos dijeron que el tiempo para la asignatura de Español Lengua Materna era suficiente, y otros dijeron que no les

alcanzaba el tiempo para profundizar en los contenidos. En cuanto al libro de Español Lectura, la mayoría de los docentes declaró abiertamente que no lo utiliza.

3. Instrucciones de los libros de texto de Español Lengua Materna.

Con este tema se busca indagar las experiencias de los docentes que están relacionadas con los contenidos e instrucciones de estos libros. La Tabla 3 muestra algunas declaraciones relevantes al respecto.

Informante	Declaración
D2, F, 4°	“Las instrucciones son escuetas pero claras”.
D1, F, 2°	“Están bien entendidas...Pero sí hay veces que sí me tengo que ir al libro del maestro, ayuda mucho...”.
D4, F, 1°	“Yo también pienso que por sí solo no es tan claro, sí te tienes que apoyar en el libro del maestro”
D9, F, 6°	“Sí son más fáciles pero muchas veces los niños se pierden de acuerdo al aprendizaje esperado...”.
D10, M, 5°	“Los niños no saben seguir instrucciones... La instrucción viene mucho en los libros de texto y aunque los niños las lean, dicen: ‘¿qué vamos a hacer?’...”
D9, F, 6°	“Es precisamente por la falta de lectura, porque los niños que leen mucho, que son como 4 o 5 en cada salón, son los niños que tienen más la capacidad de aprender”.

Tabla 3. Algunas declaraciones expuestas por los docentes durante la sesión de grupo focal en torno al tema 3.

Respecto a este tema, las respuestas de los profesores fueron contradictorias en cuanto a las instrucciones de los libros de texto, mientras unos declararon que eran claras, otros dijeron que tenían que recurrir al libro del maestro. Además, señalaron que los estudiantes son distraídos y que no tienen la capacidad para comprender lo que leen.

4. Prácticas sociales del lenguaje del libro de texto de Español Lengua Materna.

Debido a que las prácticas sociales del lenguaje son la base para delimitar los contenidos de los nuevos programas de estudio en educación básica, este tema busca conocer las experiencias de los docentes en relación con los objetivos de estas prácticas, por ejemplo, si tienen estrategias diferentes a las contenidas en estos libros, o si tienen complicaciones para llevarlas a cabo. En la Tabla 4 se muestran algunas declaraciones relevantes sobre el tema.

Informante	Declaración
D7, F, 4°	“No están contextualizadas y tampoco actualizadas a los intereses de los niños... viene por ejemplo en el plan 2011 la carta hacia un funcionario... de hecho ya en el plan 2017, en el libro del maestro se presta un poquito más a la flexibilidad de adecuar al contexto, pero en el 2011 no”.
D12, F, 3°	“Sin embargo lo tenemos que adecuar... debemos buscarle la manera de que ellos estén realmente interesados en esa actividad”.
D1, F, 2°	“Hemos hecho obras de teatro con apoyo de la psicóloga de la escuela, a ella le gusta mucho esa área del teatro y nos ha invitado o contagiado”.
D2, F, 4°	“Lo que son las obras de teatro es algo que sí les interesa, que, si les gusta, los motiva a los niños”.

Tabla 4. Algunas declaraciones expuestas por los docentes durante la sesión de grupo focal con relación al tema 4.

Respecto a las prácticas sociales del lenguaje del libro de texto de Español Lengua Materna las respuestas de los maestros mostraron que tienen complicaciones para adecuar las prácticas sociales del lenguaje al contexto.

5. Prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura.

Los libros de texto contienen prácticas sociales del lenguaje donde la literatura toma un papel importante como herramienta para socializar y compartir ideas. Este tema busca conocer cómo enfrentan los docentes estas prácticas. La Tabla 5 contiene algunas declaraciones relevantes respecto al tema.

Informante	Declaración
D11, M, 6°	“A mí me parecen muy complejas. Por ejemplo, los recursos como el saber qué es una metáfora, un símil, son recursos abstractos, unos sí los captan, pero otros no, porque vienen muy complejas, sin embargo, no imposibles”.
D9, F, 6°	“Pero el interés del niño no está en eso, el interés de ellos está en ¿para qué me sirve? No hay cómo aplicarlo... ahí es cuando uno debe hacer las adecuaciones”.
D11, M, 6°	“Lo que veo es que, por lo menos en lo que es quinto y sexto, en lo que respecta a la interpretación, los motiva, les gusta y al final de cuenta sale bien. Las áreas de oportunidad están en que aprendan a partir de la elaboración de un guion”.
D7, F, 4°	“Y ahí ya podríamos vincularlo con la asignatura de artística, o de español”.

Tabla 5. Algunas declaraciones expuestas por los docentes durante la sesión de grupo focal relacionadas con el tema de las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura.

Respecto a las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura los maestros dijeron que son actividades muy complicadas, además subestiman a los estudiantes y tienen una tendencia de complacencia hacia ellos.

6. Tertulias literarias

Esta actividad se expone en el libro guía del docente del plan 2017, el cual es un libro de apoyo para el maestro que expone estrategias que no sólo se pueden llevar a cabo en los primeros niveles de primaria, sino que pueden ser considerados para los niveles más avanzados. Este tema busca conocer si los docentes llevan a cabo esta actividad para fomentar el gusto por la literatura. En la Tabla 6 se muestran las declaraciones más relevantes al respecto.

Informante	Declaración
D3, M, 5°	“¿Es como la feria del libro?”.
D5, F, 1°	“La actividad que tengo es que vienen padres de familia una vez o dos veces por semana a leerles un cuento...”.
D9, F, 6°	“Yo no conozco el libro del maestro del plan 2017 porque doy a niños de sexto”.
D8, F, 2°	“Muchas de las prácticas sociales del lenguaje que vienen son muy idealistas. Por ejemplo, el año pasado, en primer grado, era el segundo proyecto que se planteaba y era la creación de una infografía. Entonces, los niños están aún en el proceso de alfabetización. Es ilógico. A lo mejor en un inicio, pero al momento de buscar el recurso y el momento, y a través de la guía y la adecuación, sí se pudo llevar a cabo la actividad... yo creo que es a través del interés del maestro y de la adecuación. Si se pudo hacer la infografía sin que ellos supieran leer ni escribir, pues a lo mejor sí se puede hacer la tertulia literaria...”.

Tabla 6. Algunas declaraciones expuestas por los docentes durante la sesión de grupo focal en relación con el tema 6.

Sobre el tema tertulias literarias las declaraciones de los docentes mostraron un desconocimiento de estas prácticas letradas.

Discusión

Al igual que los resultados, la discusión sobre ellos se presenta dividida por tema para su mayor claridad.

1. Literatura y plan curricular en el área de lenguaje y comunicación

Sobre este tema los docentes expresaron diversas opiniones al comparar los planes de estudio. Señalaron que hay planes más coherentes que otros, y que tienen dificultad para dosificar contenidos porque primero y segundo grado llevan el plan 2017 y el resto, el plan 2011. Sin embargo, las prácticas de lectura y escritura se abordan desde una perspectiva sociocultural tanto en el plan 2011, como en el 2017. Mientras que el plan 2011 expone que en la educación primaria y secundaria “se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2011, 46), en el modelo 2017 se expone que “el propósito de la asignatura Lengua Materna. Español, para primaria es que los estudiantes avancen en la apropiación y conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos” (SEP, 2017, 164). Como se puede observar los propósitos en los dos planes para educación primaria en el área de lenguaje y comunicación son muy similares.

2. Programación de tiempos para el libro de Español Lengua Materna y Español Lectura

Ante este tema, las respuestas de los docentes fueron contradictorias en torno al uso libro de Español Lengua Materna, es decir, algunos declararon que sí les alcanza el tiempo y otros expresaron que no podían profundizar mucho porque no les alcanzaría el tiempo que es de una hora diaria según la distribución semanal de periodos lectivos del plan curricular (SEP, 2017). En cuanto al libro de español Lectura, la mayoría de los docentes declaró que no lo utiliza porque el plan n marca que lo usen, sin embargo, este es un material didáctico importante que tiene como propósito que los docentes impulsen el desarrollo lector de los estudiantes a través de textos literarios de reconocidos autores mexicanos y extranjeros según se expone en un mensaje dirigido a los maestros, en los mismos libros de texto de lectura de tercero a sexto grado (SEP, 2019). Tal aspecto revela que los docentes dependen de instrucciones muy precisas, además, independientemente de que el plan curricular indique que deba usarse o no, el libro de lectura es un recurso no aprovechado.

3. Instrucciones de los libros de texto de Español Lengua Materna

Ante el tema la mayoría de los profesores dijo que las instrucciones de estos libros no son claras, y que tenían que recurrir al libro del maestro, lo cual muestra que el docente no se está capacitando continuamente como lo indica el plan curricular según la “formación continua de maestros en

servicio” (SEP, 2017, 41). Además, los docentes señalaron que los estudiantes son distraídos y que no tienen la capacidad para comprender lo que leen, lo cual muestra un obstáculo en el aprendizaje de la literatura. Sánchez (2003) menciona que el objetivo de la educación literaria “ha de perseguir que los alumnos comprendan lo que leen, adquieran hábitos de lectura, tengan capacidad de análisis e interpretación de textos, disposición para disfrutar obras literarias y producir textos con intención literaria” (ctd en Mendoza, 2003, 321). Además, sobre el desempeño del docente en el plan curricular se indica que “es importante alentar en cada estudiante el máximo de su potencial y el mayor de sus esfuerzos. Por el contrario, el profesor ha de evitar, a toda costa, denigrar o disminuir la confianza de los estudiantes en sí mismos” (SEP, 2017, 113). Esto refleja que el docente no atiende las recomendaciones del plan curricular.

4. Prácticas sociales del lenguaje del libro de texto de Español Lengua Materna

Respecto a este tema, las respuestas de los maestros mostraron que tienen complicaciones para adecuar las prácticas sociales del lenguaje al contexto, sin embargo, su preparación profesional es suficiente para afrontarlo. Como lo menciona el plan curricular, los maestros que “cuentan con conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados, las habilidades para aprender por sí mismos y las actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes hacen una enorme diferencia en el éxito que ellos tengan” (SEP, 2017, 114). Tal aspecto revela que hay una discrepancia entre la función del profesor que traza el plan curricular y las declaraciones de los docentes.

5. Prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura

Respecto a las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura los maestros dijeron que son actividades muy complicadas, además subestiman a los estudiantes y tienen una tendencia de complacencia hacia ellos. Con base en los principios pedagógicos que el plan curricular 2017 plantea, se destaca que el docente debe estimular y motivar a los estudiantes. El docente debe diseñar “estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula. De esta manera favorece que el alumno tome el control de su proceso aprendizaje” (SEP, 2017, 116). Tal aspecto muestra que los maestros tienen retos que muchas veces no pueden enfrentar.

6. Tertulias literarias

Sobre el tema de las tertulias literarias las declaraciones de los docentes mostraron un desconocimiento de estas prácticas letradas, lo cual muestra que los docentes sólo atienden lo más apremiante dejando la literatura en segundo término o atendiéndola de forma superficial.

Conclusiones

Respecto al tema *Literatura y plan curricular en el área de lenguaje y comunicación*, los maestros utilizan la divergencia en los planes 93, 2011 y 2017, para justificar el poco interés que tienen en la enseñanza de la literatura a pesar de que los planes que mencionaron la contemplan como un elemento importante. Además, ante el tema *Programación de tiempos para el libro de Español Lengua Materna y Español Lectura*, los maestros declaran que no les alcanza el tiempo para profundizar en el contenido, y no utilizan el libro de lectura, aun y cuando éste reúne una gran variedad de obras literarias de autores reconocidos, nacionales y extranjeros, lo cual anula la posibilidad de beneficiar al estudiante en el área de la literatura tal como lo marcan los planes de estudio. Respecto a las *Instrucciones de los libros de texto de Español Lengua Materna*, las declaraciones de los maestros revelan baja capacidad para atender los contenidos, además de que subestiman a los estudiantes, actuación que los convierte en un obstáculo para la promoción de la literatura. Lo mismo sucede con el tema *Prácticas sociales del lenguaje del libro de texto de Español Lengua Materna*, ya que las declaraciones de los maestros mostraron que tienen una preparación insuficiente, que también se refleja en el tema *Prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura*, respecto a lo cual los maestros declaran tener complicaciones para llevar a cabo estas prácticas porque les parecen complejas. En cuanto a las tertulias literarias, los docentes desconocen esta práctica letrada, de lo cual se infiere que también desconocen los beneficios del fomento del gusto por las obras literarias.

Los resultados permiten comprender que la literatura contenida en los libros de texto es atendida por los maestros de forma superficial, en el mejor de los casos, aun cuando es un componente fundamental de los planes curriculares y elemento importante dentro de la enseñanza de la lengua. Debido a que los docentes intentaron justificar la falta de intervención didáctica que se le da a la literatura en cada uno de los temas planteados a través de opiniones que involucran los diferentes planes curriculares, la falta de tiempo, el déficit de comprensión lectora de los estudiantes, o el abandono del libro de lectura, se infiere que no hay una motivación propia en los profesores en

cuanto al ejercicio de la enseñanza de la literatura, lo que muestra que los docentes tienen un perfil que evidencia cierto fracaso de la educación literaria en cuanto a la formación de lectores literarios. Tal fracaso se refleja en el desconocimiento que se tiene de las tertulias literarias, en las complicaciones que los maestros tienen para seguir las instrucciones de los libros de texto de Español Lengua Materna o para adecuar al contexto las prácticas sociales del lenguaje, además de lo difícil que encuentran llevar a cabo las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura.

Se concluye que la consolidación de hábitos lectores como objetivo del plan curricular se ve obstruida por la actuación pedagógica en cuanto a la enseñanza de la literatura. Los resultados podrían ser motivo para fundamentar intervenciones didácticas orientadas a mejorar la formación literaria en el contexto de la escuela primaria estudiada.

Referencias bibliográficas

- Hamui-Sutton, Alicia y Margarita Varela-Ruiz. “La técnica de grupos focales”. *Investigación en educación médica* 2, No. 5 (2013): 55-60. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72683-8
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana editores, 2006.
- Sánchez Corral, Luis. “De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos”. *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Coord. Antonio Mendoza. Madrid: Pearson/Prentice Hall, 2003. 319-348.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP, 2011.
- Secretaría de Educación Pública. *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP, 2017.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Lectura. Tercer grado*. México: SEP, 2019.

¿Qué es leer? Estudio exploratorio sobre las representaciones sociales de lectura de estudiantes universitarios

Ana Bertha De La Vara Estrada
María Edith Araoz Robles
María De Los Ángeles Galindo Ruiz De Chávez
Universidad de Sonora

Resumen

El concepto de lectura ha evolucionado de acuerdo con los avances de la lingüística, la psicología y la pedagogía crítica, por lo que podríamos pensar que estos avances se han incorporado a los programas de lectura y escritura en los diferentes niveles educativos. Por ello, tenemos interés en explorar cómo los estudiantes han aprehendido el concepto de lectura a lo largo de su formación académica. Este trabajo se deriva del proyecto de investigación sobre las competencias de lectoescritura de los estudiantes de primer ingreso a la Universidad de Sonora. El objetivo es mostrar los resultados de una investigación de tipo cualitativo acerca de las representaciones sociales que los estudiantes de primer semestre tienen sobre la lectura. La población con la que se trabajó son diez grupos conformados, en promedio, por cuarenta estudiantes cada uno. Los resultados se derivan de una actividad realizada en equipo, que consistió en responder la pregunta: ¿Qué es leer? El sustento teórico de este trabajo respecto al término de representaciones sociales es el propuesto por Denise Jodelet; y para el de lectura, retomamos las propuestas de Daniel Cassany, principalmente. De acuerdo con los resultados arrojados, se observa que la construcción social del concepto de leer de los estudiantes está orientada hacia la concepción psicolingüística.

Palabras clave: *lectura, representaciones sociales, estudiantes universitarios*

1. Introducción

Uno de los temas que preocupan en el terreno de la educación es lograr el desarrollo de habilidades de escritura y de comprensión lectora y, ante ello, se han realizado a nivel mundial proyectos de investigación en todos los niveles educativos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen que ver con el desarrollo de dichas habilidades. Son estudios efectuados desde las disciplinas y la interdisciplinariedad, con metodologías diversas enfocadas a la investigación aplicada y a la generación de conocimiento. Así, el objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de una investigación de tipo cualitativo acerca de las representaciones sociales que sobre la práctica de la lectura tienen los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora. Para ello, indagamos cuáles son las concepciones que sobre esta práctica han aprehendido a lo largo de su formación académica.

Como docentes en el área del lenguaje, somos partícipes de los cambios significativos que ha tenido el concepto de lectura a partir de los avances de la lingüística, la psicología y la pedagogía

crítica, y pensamos que estos avances se han ido incorporando a los programas de lectura y de escritura en los diferentes niveles educativos. Nuestro interés aquí es constatar si, efectivamente, esos cambios del concepto de lectura están presentes en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios, es decir, si los han aprehendido e incorporado en sus prácticas lectoras.

La investigación en proceso forma parte del proyecto “Literacidades y prácticas letradas académicas” y gira en torno a las concepciones y representaciones que los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria tienen sobre la lectura. Partimos del hecho de que estos estudiantes son producto del Nuevo Modelo Educativo creado en 2016 para la Educación Media Superior –llamado ahora EMS– y puesto en práctica durante el ciclo escolar 2017-2018. En esta reforma enmarcada en un Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), se afina el desarrollo de las competencias y la transversalidad de las asignaturas, aspectos que ya venían trabajándose desde 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En los siguientes apartados explicamos primeramente los referentes teóricos que sustentan nuestra investigación, luego describimos la metodología utilizada, seguimos con la exposición de resultados y finalizamos con algunas conclusiones al respecto.

2. Perspectivas teóricas

El sustento teórico en este estudio tiene dos referentes principales, el primero corresponde al concepto de representaciones sociales, el cual se ha constituido como un marco referencial importante en algunas investigaciones sobre la problemática educativa, y para abordar dicho concepto, retomamos aquí de manera general la propuesta de Denise Jodelet. Respecto a las concepciones sobre lectura nos basamos en las perspectivas que estudia Daniel Cassany, principalmente.

2.1 Representaciones sociales

Hablar de representaciones sociales es aludir a la manera en que las sociedades aprehenden e interpretan su realidad cotidiana, y en esa interpretación entran en juego una serie de aspectos socioculturales que tienen que ver con valores, creencias, ideologías, roles sociales, etcétera. Es decir, las representaciones son una forma de conocimiento social que se construye y se transforma con

base en contextos específicos. La teoría de las representaciones sociales ha sido estudiada y aplicada en diversos campos disciplinares, en nuestro caso, nos interesa retomarla desde su asociación con el lenguaje, y más específicamente, desde su relación con la lectura como práctica social.

Denise Jodelet (1986) señala que el concepto de representación social “designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados.” (p. 474). Las representaciones sociales son producto del intercambio que se da entre sujetos que conviven en una realidad social o en contextos determinados. Así, de acuerdo con esta premisa, el proceso de lectura, por ser una práctica social, deviene en concepciones o representaciones que se elaboran y se comparten socialmente y que están mediadas por relaciones pedagógicas, sociales y políticas (Hernández y Leal, 2017). Las representaciones sociales son, entonces, una forma de conocimiento social acerca de nuestra realidad cotidiana.

De acuerdo con Jodelet (1986), el carácter social de las representaciones se constituye a partir de nuestras experiencias, informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social, y de acuerdo con esto, se pueden caracterizar como conjuntos más o menos estructurados de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes mediante los cuales los grupos definen situaciones y llevan a cabo sus planes de acción. Es decir, las representaciones son construcciones sociales elaboradas por un grupo y a la vez son compartidas por él mediante el contexto en el que se sitúa y mediante la comunicación que se establece entre sus miembros. Podemos ver, siguiendo con Jodelet, que en esta concepción de lo social se alude al lenguaje, cuyo significado se desprende de la interacción entre grupos e individuos y cuya importancia es fundamental, ya que es el mecanismo por medio del cual se transmite, se interpreta y se construye la realidad. En este sentido, las representaciones no solo están en la mente de las personas, sino que permean nuestra cultura, nuestras concepciones y nuestra forma de relacionarnos con el mundo.

Antes de pasar al análisis sobre las concepciones de lectura, consideramos conveniente mencionar aquí un estudio realizado por Margarita Castellanos, quien sostiene que los contenidos de las representaciones sociales a las que alude Jodelet (imágenes, opiniones, actitudes) pueden relacionarse con objetos, con acontecimientos o con personajes, y que para determinar que la lectura es objeto de representaciones sociales se deben considerar tres criterios básicos: “a) que sea un objeto en relación al cual existan prácticas; b) que sea un objeto alrededor del cual se hable; c) que

sea un objeto cuya afirmación se comparta socialmente” (2005, p. 63). De acuerdo con estos criterios y con los objetivos de nuestra investigación, coincidimos con Castellanos en que la lectura es, definitivamente, objeto de representaciones sociales que se concretiza a través de la práctica.

2.2 La lectura como objeto de representaciones sociales

El concepto de lectura ha experimentado diversas modificaciones a lo largo del tiempo, y esto es así porque al ser una práctica social, su significado se construye y reconstruye según el contexto y la representación que cada sociedad o grupo le otorga. En las últimas décadas, la lectura ha sido objeto de estudios interdisciplinarios cuyas perspectivas se asumen desde los ámbitos de la lingüística, la psicolingüística y lo sociocultural. Al respecto, Cassany (2008) menciona que la perspectiva lingüística parte del estudio de la lengua y de los aspectos gramaticales, la psicolingüística se apoya en el campo de la psicología cognitiva y la perspectiva sociocultural en estudios sociológicos, antropológicos y culturales. Un aspecto importante que señala también es que dichas perspectivas no son excluyentes entre sí, sino que se complementan para hacer frente a las diferentes prácticas letradas.

La perspectiva lingüística explica que leer es decodificar el significado global del texto a partir de la suma de significados de cada palabra, es decir, encontramos el significado (único) del mensaje en el texto, a través de sus palabras y en la organización de sus partes. Para ello se requiere que el lector o la lectora tenga conocimiento sobre aspectos lingüísticos como morfosintaxis, aspectos normativos, léxico, entre otros.

La perspectiva psicolingüística, a su vez, reconoce que en la mente de quien lee es donde se construye el significado del texto, y que además de los aspectos lingüísticos es necesario apoyarse en los conocimientos previos para poder interactuar con el texto, recuperar significados implícitos y construir el significado global (Cassany, 2008). Así, de acuerdo con esta perspectiva, el proceso de lectura implica la interrelación entre autor o autora, el texto y la mente del lector o lectora.

La perspectiva sociocultural, de acuerdo con Cassany y Morales (2008), es una perspectiva más etnográfica e interdisciplinaria, pues sostiene que en el proceso de lectura intervienen múltiples factores relacionados con nuestro sistema cognitivo, nuestros conocimientos y experiencias previas, el contexto en el que surge el texto, y la comunidad cultural a la que pertenecemos. Esta perspectiva, como vemos, incluye a las dos anteriores, ya que además de señalar los códigos y los procesos cognitivos, se agregan factores contextuales relevantes como: “la comunidad de hablantes, la retórica

empleada, la organización social, las identidades y los roles del autor y del lector” (Cassany y Morales, 2008, p. 70). La lectura como práctica sociocultural establece una relación dialógica con todos esos factores y el lector puede obtener diversas interpretaciones y generar nuevos significados. Esta perspectiva sobre la lectura es la que más se acerca al concepto de competencias formulado por la UNESCO y adoptado por la EMS y por el *Modelo Educativo 2030* de la Universidad de Sonora (MEUS). De acuerdo con las competencias genéricas en él establecidas, el estudiantado desarrolla la capacidad de observar, analizar, interpretar e intervenir en un mundo complejo en el que interaccionan la cultura, los aspectos sociales y éticos, los factores políticos y la innovación tecnológica; todo ello como resultado de las representaciones sociales de nuestra época.

3. Metodología

Como mencionamos, esta investigación forma parte del proyecto “Literacidades y prácticas letradas académicas”. Esta fase de la investigación se realiza desde la perspectiva cualitativa etnográfica-descriptiva y gira en torno a las concepciones y representaciones que sobre la lectura tienen los estudiantes de los primeros semestres de la universidad; la investigación se llevó a cabo en la Universidad de Sonora, al inicio del semestre 2019-2. La población la conforman 6205 estudiantes de nuevo ingreso que cursan la asignatura de Estrategias para Aprender a Aprender en la Unidad Regional Centro (URC). y la muestra es no probabilística de oportunidad, pues se aprovecharon los grupos que el equipo de investigadoras tenía asignados. El total de estudiantes participantes fue de 293, organizados en 68 equipos integrados por un promedio de tres participantes. El procedimiento se llevó a cabo durante una sesión de clases en la que, a través de trabajo en equipo y discusión colaborativa, ellos y ellas reflexionaron y dieron respuesta por escrito a una serie de preguntas.

Las características de la muestra son las siguientes: el 65.2% son mujeres y el 34.8% son hombres; el 79.2% de estudiantes egresaron de escuelas públicas y un 20.8% de escuelas particulares. De las escuelas públicas destacan tres subsistemas de la Educación Media Superior: COBACH (42.5%), CECYTES (13.5%) y CBTIS (14.6%). Estos tres subsistemas constituyen el 70.4% de todas las escuelas tanto públicas como privadas de donde egresaron los jóvenes.¹

¹ Si bien estos datos arrojan información importante para el proyecto de investigación, en esta fase no forman parte del análisis y serán retomados en etapas posteriores.

La distribución de estudiantes por áreas de conocimiento se puede apreciar en la Tabla 1, quedando en primer lugar la División de Ciencias Sociales, en segundo la División de Ciencias Económico-Administrativas, en tercero la División de Humanidades y Bellas Artes, en cuarto la División de Ciencias Biológicas y de la Salud y en quinto lugar se encuentran las divisiones de Ciencias de la Ingeniería y de Ciencias Exactas y Naturales, respectivamente.

División	Alumnos	Porcentaje
Ciencias Sociales	119	40.6 %
Ciencias Económico-Administrativas	69	23.5 %
Humanidades y Bellas Artes	40	13.7%
Ciencias Biológicas y de la Salud	63	21.5 %
Ciencias e Ingeniería	1	.3 %
Ciencias Exactas y Naturales	1	.3 %
Total	293	100.0

Tabla 1. Distribución de la muestra.
Fuente: Elaboración propia.

El instrumento utilizado para la recopilación de la información fue un cuestionario integrado por cuatro preguntas abiertas ¿Qué es leer? ¿Siempre leemos del mismo modo? ¿La lectura y la escritura en la universidad son diferentes a los niveles escolares anteriores?, ¿por qué? ¿Qué tipos de textos conoces? Para fines de esta fase de la investigación y por cuestión de espacio, aquí sólo presentamos el análisis de respuestas sobre la primera pregunta: ¿Qué es leer?

Para la interpretación y representación de los resultados se recurrió a la tabulación y a la categorización de variables para identificar, primero, a qué perspectiva de la lectura se suscribe la representación del concepto de leer, y segundo, cuáles son los términos que más se repiten en las respuestas, así como las ideas sustantivas relacionadas con el concepto de leer. Las herramientas de análisis que se utilizaron fueron el Excel para ubicar las respuestas dentro de las perspectivas teóricas y el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) con el fin de analizar respuestas múltiples y sus respectivas tablas de contingencia.

4. Presentación de resultados

Para mostrar los resultados sobre las representaciones de lo que es leer, lo hacemos a partir de tres variables: perspectivas teóricas, utilización de verbos y apropiación sustantiva del término; asimismo, mostramos los resultados obtenidos del cruce entre las representaciones de estas variables.

- Representaciones del concepto de leer dentro de las perspectivas teóricas

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos observar en la Tabla 2 que para un alto porcentaje de estudiantes la representación sobre el concepto de leer se ubica predominantemente en la perspectiva psicolingüística, le sigue en segundo lugar la perspectiva lingüística y en tercero, con un porcentaje menor, la sociocultural:

Perspectivas	Equipos	Porcentaje
Psicolingüística	45	66.2%
Lingüística	18	26.5%
Sociocultural	5	7.4%
	68	100 %

Tabla 2. Representaciones del concepto leer y su inserción en las perspectivas teóricas.

Fuente: Elaboración propia.

Es posible afirmar que para la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, la representación acerca de lo que es leer tiene que ver con el desarrollo de habilidades tanto lingüísticas como mentales –incluidos sus conocimientos previos– así como también con la interacción que tienen con el texto durante la lectura. Es decir, ellos y ellas conciben que es a partir de estos procesos que pueden decodificar, recuperar y construir significados durante su proceso lector.

- Representaciones del concepto de leer mediante el uso de verbos

Para conocer las representaciones de las y los estudiantes acerca de lo que es leer, fue necesario identificar los verbos más utilizados, porque a partir de ello fue posible ubicar su representación dentro de las perspectivas teóricas de la lectura. La concepción de lo que es leer para un alto porcentaje de estudiantes (80%), está en estrecha relación con verbos como comprender (27%), analizar (20%), interpretar (20%) y aprender/adquirir conocimiento (12%); mientras que el 20%

restante establece la relación con los verbos decodificar (5%), abstraer información (4%), relacionar (3%), procesar (2%), contextualizar (2%), generar conocimiento (1%), aprender estrategias (1%), tomar conciencia de otros textos (1%) y atribuir significado (1%).

Si tomamos en consideración la taxonomía de Bloom sobre las habilidades de pensamiento, podemos decir que la representación de leer que tienen las y los estudiantes está en un punto medio que les permite no solo decodificar, sino también captar significados, organizarlos, llevarlos a otros contextos y generar nuevas ideas. Es importante resaltar aquí el hecho de que incluyan la acción de interpretar dentro del proceso lector, pues ello muestra que en su representación de lo que es leer habrá diferencias dependiendo del contexto en el que se encuentren, así como de los conocimientos previos que posean.

- Representaciones de la apropiación sustantiva del concepto leer

Al hablar de apropiación sustantiva nos referimos al acto de leer como una experiencia de vida que los y las estudiantes han aprendido y aprehendido a lo largo de su trayectoria escolar; como una acción propia o individual de quien lee, una acción que les permite ser partícipes de su realidad. Así, de acuerdo con esto y con los resultados del cuestionario que se observan en la Tabla 3, encontramos que para el 38% de los y las estudiantes que iniciaron sus estudios universitarios en el semestre 2019-2, la apropiación sustantiva del concepto de leer representa un acto o una acción. Para el 21%, la lectura, además, es una realidad que se desarrolla mediante una serie de pasos y en la que se progresa, es decir, está implícita la concepción de leer como un proceso. El 17% considera que leer significa tener la capacidad o ser apto para; un 13% expresó que es la facultad de representar mentalmente objetos, personas y situaciones no presentes en la realidad, lo cual implica la acción de imaginar. Para el 8% del estudiantado leer es una exigencia, un requisito de vida; y por último, el 4% considera que leer es un elemento que facilita la vida y mejora las capacidades del ser humano, en otras palabras, leer es una herramienta.

	Porcentaje	Equipos
Acto/acción	38%	9
Proceso	21%	5
Habilidad	17%	4

Imaginar	13%	3
Necesidad de vida	8%	2
Herramienta	4%	1
	100%	24

Tabla 3. Representaciones del concepto leer como apropiación sustantiva.

Fuente: Elaboración propia.

Si tomamos en cuenta los primeros tres resultados, podemos decir que el 76% de estudiantes conciben que la acción de leer lleva implícita su participación activa en un proceso que requiere de ciertas habilidades para poder realizarlo.

- Relación entre las representaciones de leer como apropiación sustantiva y las perspectivas teóricas

Un aspecto interesante que encontramos en los resultados es ver cómo en las concepciones de de lo que es leer, las representaciones sobre la apropiación sustantiva quedan insertas en alguna de las perspectivas teóricas. Veamos esto en la tabla siguiente:

	Lingüística	Psicolingüística	Sociocultural	
Acto/acción	13.6%	22.7%	4.5%	40.9%
Proceso		22.7%		22.7%
Habilidad	4.5%	13.6%		18.2%
Imaginar		9.1%		9.1%
Herramienta		4.5%		4.5%
Necesidad de vida		4.5%		4.5%

Tabla 4. Relación: representaciones del concepto leer a través de la apropiación sustantiva y las perspectivas teóricas. Fuente: elaboración propia

A partir de este cruce entre variables, podemos ver que la perspectiva psicolingüística reúne todas las apropiaciones sustantivas, donde la representación como “acto” y “proceso” están dadas por el 22.7%, respectivamente. La perspectiva lingüística agrupa solamente las ideas de acto (13.6%) y de habilidad (4.5%); mientras que en la perspectiva sociocultural solo encontramos la representación de leer como un acto o acción (4.5%).

- **Relación entre las representaciones de leer mediante el uso de verbos y las perspectivas teóricas**

Al igual que la relación anterior, otro aspecto que conviene destacar es acerca de cómo los estudiantes representan la acción de leer a través del uso de ciertos verbos y cómo éste se vincula con las perspectivas teóricas. Veamos la tabla siguiente:

	Total verbos	Perspectiva teórica		
		Lingüística	Psicolingüística	Sociocultural
Comprender-entender	27.3%	3.3%	21.5%	2.5%
Analizar	20.7%	2.5%	17.4%	
Interpretar mensaje	11.6%	4.1%	6.6%	
Adquirir conocimiento/Aprendizaje	11.6%		10.7%	
Interpretar signos	8.3%	4.1%	3.3%	
Decodificar	5.0%	3.3%	1.7%	
Abstraer información	4.1%		3.3%	
Relacionar	3.3%	1.7%	0.8%	
Procesar	1.7%		0.8%	
Contextualizar	1.7%			
TOTAL, PERSPECTIVAS	100.0%	21.5%	68.6%	9.9%

Tabla 5. Relación: representaciones del concepto leer a través del uso de verbos y las perspectivas teóricas. (Se eliminaron los porcentajes menores a 1). Fuente: Elaboración propia.

Observamos nuevamente que la mayoría de los verbos que utilizan las y los estudiantes para representar su concepción sobre lo que es leer se concentran en la perspectiva psicolingüística, en donde se destacan los verbos comprender (21.5%), analizar (17.4%) y adquirir conocimientos o aprendizaje (10.7%). Dentro de la perspectiva lingüística los verbos más utilizados son interpretar signos (4.1%) y mensajes (4.1%), seguidos por los verbos entender (3.3%) y decodificar (3.3%). En la perspectiva sociocultural solamente se presentan los verbos comprender-entender (2.5%).

Discusión y conclusión

La Reforma Integral de la Educación Media Superior puesta en marcha a partir de 2017, adopta un enfoque intercultural en los contenidos y diseños de los planes de estudio, con el objetivo explícito de contribuir de manera eficaz a la construcción de prácticas sociales arraigadas en los valores cívicos y en la participación activa y constructiva de su comunidad y Nación, de esta forma se pretende atender y comprender las problemáticas de su entorno. En esta reforma se hace énfasis en que el aprendizaje es un proceso social e interactivo, que ocurre de forma situada o contextualizada dentro de prácticas socioculturales más amplias. De lo que se infiere que la perspectiva de la lectura que debería predominar es la sociocultural.

Sin embargo, los resultados obtenidos dejan ver que la perspectiva de la lectura socialmente compartida por las y los estudiantes es en primer lugar la psicolingüística, seguida de la lingüística. Al respecto, coincidimos con Hernández y Leal (2019, p. 86) en que las representaciones sociales están ampliamente vinculadas con la práctica educativa, en tanto que la escuela promueve la estructuración mental de dichas representaciones. Esto es, que, aunque la RIEMS haya establecido para la estructuración de sus planes y programas de estudio el paradigma sociocultural, en la práctica educativa, aún prevalecen las otras perspectivas teóricas.

Queremos mencionar, no obstante, que a partir de las representaciones que observamos en las apropiaciones sustantivas del estudiantado es posible vislumbrar un camino hacia “la interacción social, el intercambio, la negociación de significados” (Ortiz, 2009, p.131 citado por Hernández y Leal, 2019, p. 88), acciones que llevarían a una comprensión de la lectura como una práctica socialmente situada. Asimismo, queremos destacar que la apropiación que las y los jóvenes tienen de la lectura como “acto/acción”, abre también esa posibilidad hacia la participación activa y hacia la interacción social, pues como lo menciona Vélez (2006), “la acción de leer, como verbo ejecutado por un sujeto, se personaliza y se aprehende; además, se transforma de acuerdo con las necesidades, el contexto y la madurez del sujeto” (p 307). Creemos, así, que nuestros estudiantes transitan por un proceso en el que se están asumiendo como lectores y partícipes dinámicos en la construcción social de significados.

Desde nuestro rol como docentes, queda ahora la tarea de incorporar e impulsar en los planes de estudio de las diversas disciplinas, las estrategias adecuadas para que la perspectiva sociocultural sea parte integral de las prácticas letradas de los y las estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Cassany, Daniel y Oscar Morales Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En *Memorialia* 02 Cuaderno 08 (5) (2008): 69-82.
<https://lenguaharas.jimdo.com/memorialia/>
- Cassany, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas*. Edo. de México: Ríos de Tinta, 2008.
- Castellanos, Rosa M. *Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. Tesis para obtener el grado de Maestría en estudios Políticos y Sociales. México. UAM, 2005, 302 p.
http://ru.ibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL971/1/2o_seminario_lectura_margarita_castellanos_ribot.pdf
- Hernández Páez, Helen Yulieth y Andrés Leal Gil. Una aproximación a las representaciones sociales de la lectura y escritura en la Educación Básica enfocadas en primer grado. *Ideales. Otro espacio para pensar*, 6, (2019): 81-93. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1725>
- Jodelet, Denise. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*, (1986): 469-494.
https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teor%C3%ADa
- Ortiz Casallas, Elsa María. Representaciones sociales de la escritura y la lectura en educación básica y media. *Revista Núcleo*, 26, (2009). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005
- Universidad de Sonora (2018). *Modelo Educativo 2030 de la Universidad de Sonora*.
https://www.unison.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/MODELO_EDUCATIVO_2030.pdf
- Vélez, Gisela. Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. De la Cruz. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y alumnos*. (2006): pp. 307-322. Barcelona: Graó.

ETNIA, UNA APROXIMACIÓN DIACRÓNICA EN EL IMAGINARIO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Claudia Teresa Domínguez Chavira

Fernando Sandoval Gutiérrez

Patricia Islas Salinas

Universidad Autónoma De Ciudad Juárez

Resumen

Si bien, los usos y costumbres en el discurso sociocultural actual han llegado a utilizar los términos *raza* y *etnia* como sinónimos, la verdad es que existe una clara diferencia entre sí. El análisis de ambos términos lleva a preguntarse ¿cómo se da la inclusión semántica de la palabra *etnia* en el imaginario colectivo de los pueblos indígenas? Pues bien, esta es la interrogante que el presente estudio documental aborda con el objetivo de señalar las desigualdades existentes en los discursos escritos proclamados por organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en los últimos 70 años. Analizado, bajo un enfoque hermenéutico, y un paradigma filosófico sustentado teóricamente con las ideas de Immanuel Kant, pretende visualizar, como el devenir del concepto de *raza*, ha dado cabida a un término que si bien, no es nuevo, su presencia viene a promover un sentido de ética en el imaginario colectivo de los pueblos respecto a la tolerancia, aceptación, respeto y reconocimiento al valor de la diferencia, no solo en las condiciones de vida de los otros, sino también en el sentido de identidad del Otro. Cabe resaltar entonces que, desde el ámbito de la filosofía, el concepto de etnicidad es entendido como un fenómeno cuya explicación alude a un problema de carácter ético, por lo tanto, resulta útil re definir desde una perspectiva moderna el uso de aquellos conceptos que impactan al imaginario colectivo, ya que, si entre los pueblos se tiene concepciones diferentes sobre el valor de su propia identidad, ¿cómo podrán proyectar su futuro?, ¿cómo podrán establecer condiciones de buena vida y felicidad para todos?

Palabras clave: *etnia, raza, inclusión, etnicidad, imaginario*

Introducción

Desafortunadamente, los pueblos indígenas de México no son los únicos que padecen situaciones de indolencia social, por el contrario, éste es un fenómeno que se presenta en la mayor parte de los países, sin importar su nivel de desarrollo económico.

De acuerdo con los postulados filosóficos de Immanuel Kant, unos de los ideales más sentidos por todos los seres humanos, independientemente de su condición o situación de vida son la búsqueda de la vida buena y la felicidad. Aunque, también reconoce que... “Ni en el mundo ni, en general, fuera de él es posible pensar nada que pueda ser considerado bueno sin restricción, excepto una buena voluntad. [...] Ésta parece constituir la ineludible condición que nos hace dignos de ser felices (Kant, 1785, 1)

Tenemos entonces que aquello que Kant, I. llama *buena voluntad* o posteriormente Lévinas, E. *alteridad*, genera en el ciudadano una disposición social tendiente a reconocer en el otro aquel derecho que reclama como esencial para sí mismo...lo propio a una *vida buena*, lo adecuado... lo justo. Este modo de conducirse le permite sentirse digno del nivel de bienestar que posee y quizá, feliz. Sin embargo, de acuerdo con Tom Campbell el vocablo justicia es totalmente subjetivo, ya que simboliza indignación, reclamo y ocasionalmente, venganza. “Así las teorías de la justicia tienden a reflejar las injusticias percibidas en cada época, donde los principales debates contemporáneos han estado relacionados con la propiedad, el género, la raza o el poder”. (Campbell, 2002, 15).

El presente estudio pretende, desde el entendimiento de la evolución del concepto raza/etnia presentar una aproximación diacrónica a los discursos emitidos por organizaciones internacionales que han contribuido a la formulación de políticas más éticas, con un enfoque fundado en el derecho de los pueblos a vivir de acuerdo con su propia identidad cultural.

Metodología

El estudio es producto de una investigación documental, de tipo diacrónico, lo que implicó analizar cincuenta discursos escritos, materializados en declaraciones, recomendaciones, convenios y/o tratados internacionales que, sobre el tema de la dignificación del ser humano, independientemente de su condición o situación o circunstancia de vida, haya sido discriminado, enfatizando, por supuesto, los tópicos relacionados con los vocablos de raza/etnia.

Por supuesto que analizar el devenir del concepto raza como el elemento nodal para el establecimiento de categorías y niveles en la raza humana conlleva necesariamente tomar en cuenta la cronología de movimientos tanto sociales como políticos orientados a disolver prácticas racistas.

El estudio toma como base e inspiración, el texto de Cristina Torres-Parodi y Mónica Bolis, titulado “Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad”, así como el documento de Immanuel Kant: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

El análisis contempla asuntos de orden social, político y sobre todo cultural que han presentado un desarrollo en la comprensión amplia para cada concepto, atestiguando como “las definiciones que se le otorgan a ciertos términos son tan solo una representación simbólica de un trozo de la realidad” (Ponce Esteban, 2005, 212), en un contexto, tiempo y circunstancia

determinada, donde dicha representación simbólica pretende hacer más comprensibles fenómenos complejos de entender, como lo es el vocablo etnia, justicia, felicidad... *vida buena*.

Dedicar tiempo al estudio del constructo etnia, es un asunto académico y socialmente conveniente, dado que resulta un concepto aún no acabado de comprender, mucho menos por los habitantes de los pueblos originarios y hasta los mismos representantes políticos, encargados de velar por sus derechos y reclamar justicia a las diferencias sociales de las que suelen ser objeto de manera constante e injusta.

Resultados

El Imaginario teórico sobre la igualdad.

Sin duda, el texto cuya cantidad de interpretaciones ha causado debates respecto a la igualdad entre las personas es la Biblia. Tenemos, por ejemplo, en el libro de Romanos, versículo 11; Efesios 6:9; Hechos 10:34 o Gálatas 3:28 cuando citan: “[...] Porque en Dios no hay acepción de personas” (Santa Biblia, Reina Valera, 2009); o bien Hechos 17:26 “y de uno hizo todas las naciones del mundo para que habitaran sobre toda la faz de la tierra [...]” (Ibid.). Tópicos que permearon la razón de grandes personalidades, como, por ejemplo, al filósofo Immanuel Kant (1724-1804).

Así, la tesis de I. Kant, identificado como el más antiguo de los filósofos modernos, que al proponer dentro de una misma unidad de sentido su concepción de moral; congrega en ella, dos constructos: el de la ética, entendida como una moral de índole individual... íntima, exaltada por la buena voluntad; y la de justicia, entendida como una moral de índole política, motivada por el deber social, y por lo tanto dirigida hacia el Otro.

Un texto que ha contribuido a un cambio en la manera de entender el tema de la igualdad como un derecho humano, es la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos*, elaborada en 1776, en cuyo discurso, atribuido a Thomas Jefferson y John Adams, cita en el segundo de sus párrafos: “Sostenemos como evidentes estas verdades. Que los hombres son creados iguales, que son dotados por su creador de ciertos derechos inalienables; entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.” (Jefferson & Adams, 1776, 2).

Por su parte, otro de los movimientos sociales cuyo impacto penetró en la esfera social a gran escala fue, definitivamente la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, emitida en París Francia el 1789 por la Asamblea Nacional Constituyente, en cuyo discurso se señala el derecho natural del hombre a la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión (*Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*, 1789)... solo que dicho derecho fue pensado en y para el hombre, de manera literal, ya que excluía al género femenino así como a las personas esclavas.

En 1863, el discurso emitido por Abraham Lincoln, Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica; presentada como *La Proclamación de Emancipación* (1863) impactó de manera positiva la vida de más de tres millones y medio de ciudadanos americanos cuyo color de piel oscura, les obligaba a vivir una vida en condiciones de esclavitud, al identificárseles como “afroamericanos”.

Siete décadas más tarde, en 1948, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que sentaría las bases ideológicas en la conformación de un nuevo paradigma; y si bien contiene en su discurso lo que Kant, menciona como valores que ensalzan la buena voluntad entre los ciudadanos, hacia la conformación de una vida más justa, también emplea la palabra raza sin una definición que limite el elemento segregante.

Posteriormente, en 1963, Martin Luther King Jr., uno de los más reconocidos líderes sociales de los Estados Unidos de Norteamérica, galardonado con el Premio Nobel de la Paz en 1964, entre otras cosas, por su excelso discurso *I have a dream*, logra imponer una nueva perspectiva en el imaginario social. En el escrito, se citan frases y vocablos de textos con un fuerte vínculo religioso, presentados mediante una retórica impresionante, y de manera estratégicamente estéticos al abordar el tema de la discriminación racial. En el discurso M. Luther King, se menciona que llegará el día en el cual las gentes de todas las razas podrán coexistir armoniosamente y como iguales.

En 1965 el Movimiento de los derechos civiles en los Estados Unidos, mediante la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*, incorpora, por primera vez, una definición operativa de discriminación racial. Establece, además, medidas para garantizar en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. (ONU, 1965)

Así pues, durante los años 40's hasta inicios de los años 70's la tendencia social respecto al uso de la palabra *raza* fue utilizada con fines segregacionistas y discriminatorios; proliferando así, un paradigma fundamentado en el *yeísmo*, en la anti-alteridad, elementos que fomentaron asumir la idea

del otro como un ente separado, exótico...ajeno. Durante esta época, el término raza, dio pie a fuertes polémicas entre los diversos grupos epistémicos encargados discutir el análisis de la realidad humana y su evolución; ya que si bien, dicho término tiene su origen como un asunto técnico en el ámbito de la zootecnia y la etnología (Sierra Alfranca, I. 2001) este ha migrado para ser aceptado como un asunto del orden cultural.

Un recorrido hacia el reconocimiento de la diferencia como valor ético.

De acuerdo con Torres-Parodi, C y Bolis, M. (2007), de la época de los 70's a finales de los 90's se dio inicio a un nuevo capítulo en la cosmovisión humana: el reconocimiento de la necesidad de trabajar en la eliminación de políticas segregacionistas amparadas por la Ley.

Un ejemplo de ello surge el 11 de noviembre de 1973, mediante el comunicado emitido por la Organización de las Naciones Unidas mediante la *Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid*. Dicho manifiesto pretende eliminar la superioridad cultural de un pueblo sobre un grupo u otro pueblo. Así, buscando que todo acto inhumano debido a la política de apartheid quede calificado como crimen de lesa humanidad.

Sus artículos promueven la eliminación de todas las formas de discriminación racial, en especial, al colonialismo, cuyas consecuencias se manifiestan mediante la segregación racial y el apartheid. En el artículo II, inciso C, señala que los Estados parte que se adhieran a la Convención, evitarán a toda costa “Cualesquiera medidas legislativas o de otro orden destinadas a impedir a uno o más grupos raciales la participación en la vida política, social, económica y cultural del país.” (3). Fomentar entre tales grupos raciales.

Señala, además, que, en lo sucesivo, sin distingo alguno, ningún ser humano deberá ser sujeto de discriminación, segregación u oprobio, por motivo de raza, color, sexo, origen nacional, idioma o religión. Por el contrario, eleva (en pro de la dignidad humana, y de la justicia) las citadas categorías, a un rango de derecho y libertad, con carácter irreversible e irresistible., entre ellos el derecho a una nacionalidad, a la educación, al libre tránsito, circulación y residencia dentro y fuera del territorio nacional; al trabajo, a la libertad de opinión, de expresión, de reunión y/o asociación de índole pacífica.

Cinco años después, en 1978, la *Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud*, reunida en Alma Ata, Kazajstán, promueve, de manera inédita, el paradigma de la otredad; ya que, si bien se enfoca de manera específica en tópicos relacionados con el ámbito de la salud, sobresale en ella, un interés por la salud de aquellos grupos vulnerables que por factores “geográficos, culturales, políticos, sociales o financieros” se encuentran en situación de desventaja o riesgo. En el comunicado se introduce el término *comunidades* como una categoría de análisis necesaria al considerar las condiciones de vida de los pobladores a nivel local.

Ese mismo año, solo que dos meses después, el 27 de noviembre de 1978, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emitió la *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*. En esta Declaración se distingue el enfoque filosófico centrado en conceder el derecho por encima de toda diferencia, por ejemplo, cita en el artículo 1:

1. *Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen y todos forman parte integrante de la humanidad.*
2. *Todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales.* 3. *La identidad de origen no afecta en modo alguno la facultad que tienen los seres humanos de vivir diferentemente [...] ni el derecho de conservar la identidad cultural.*
4. *Todos los pueblos del mundo están dotados de las mismas facultades que les permiten alcanzar la plenitud del desarrollo intelectual, técnico, social, económico, cultural y político. (ONU, 1978, 1-5)*

La innovación conceptual en la observación de los derechos humanos produce una evolución en el discurso legislativo: la etnia. El artículo 2 cita.

Toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, carece de fundamento y es contraria a los principios morales y éticos de la humanidad. (ONU 1978, 1)

En 1989, la Organización Mundial del Trabajo (OMT), promueve en Ginebra Suiza, *el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. El Convenio 169 inspiró la formulación de legislaciones basadas en el concepto operativo de poblaciones indígenas y tribales. De inicio, el documento establece que un componente central de la identidad es la preservación de las culturas propias y la conservación de sus instituciones sociales, económicas y culturales.

Estudios que permitieron progresar en la evolución del concepto *etnia/raza* al examinar los contextos de los grupos étnicos y en identificar los elementos centrales de su identidad. Uno de sus mayores logros fue el reconocimiento de la identidad como elemento constitutivo del individuo y vivir la identidad propia se elevó a nivel de derecho (Torres-Parodi, C y Bolis, M., 2007, 410).

El impacto producido por el convenio 169, incentivó la participación activa de los propios integrantes de los pueblos tanto indígenas como tribales, dando paso a un nuevo fenómeno: un movimiento de reivindicación de carácter étnico, una vez que, “la mayoría de los pueblos precolombinos se asumieron a sí mismos como pueblos indígenas y se reconocieron como grupos étnicos, lo que dio a la identidad cultural un valor de elemento constitutivo.” (Torres-Parodi, C y Bolis, M., 2007, 410).

El término inclusión como respuesta hacia la diversidad étnica.

Durante los años 90's los términos *raza/etnia* suelen incluirse en los discursos oficiales como binomio gramatical, donde aún no logran ser valorados por sus elementos constitutivos independientes, por el contrario, la tendencia pareciera querer fundirlos bajo una especie de sinónimo.

En 1991, en la *I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno Declaración de Guadalajara*, se reconoce “la inmensa contribución de los pueblos indígenas al desarrollo y pluralidad de nuestras sociedades y reiteramos nuestro compromiso con su bienestar económico y social, así como la obligación de respetar sus derechos y su identidad cultural” (OEI, 1991, 8).

En 1992, la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, celebrada en Río de Janeiro, Brasil, sumó el tema de las poblaciones y comunidades indígenas al mantenimiento de la estabilidad ambiental y a la interdependencia creciente entre los países. Donde, el término *pueblo*, utilizado en los años 80's empieza a ser reemplazado por el de *comunidades*. En esta Declaración (Agenda 21) se reconoce la necesidad de que los gobiernos y las organizaciones intergubernamentales protejan el derecho de propiedad intelectual y cultural indígena. Entendiéndose por patrimonio cultural aquellas prácticas, conocimientos y modos de vida tradicionales que caracterizan a un pueblo determinado.

En julio de ese mismo año (1992), en la *II Cumbre Iberoamericana*, celebrada en Madrid, continúa la tendencia en la utilización del término “pueblos indígenas”, definiéndole de la siguiente manera:

Se entenderá por la expresión "Pueblos Indígenas" aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (ONU, 1992, 335)

El 25 de junio de 1993, en la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*, destaca el análisis de modalidades para albergar la diversidad, destacando dos conceptos como la no discriminación y la inclusión social. Otra innovación en esta declaración fue la incorporación de las mujeres, las minorías lingüísticas, los niños y niñas, los discapacitados, los pueblos indígenas y los trabajadores migrantes como nuevas categorías de grupos vulnerables. Asumiendo el derecho de estos a una educación culturalmente aceptable y adaptable identidad cultural.

En 1993, durante la celebración de la *Tercera Cumbre en la ciudad de Bahía, Brasil*, el tema de los derechos de los pueblos indígenas se sumó como tema principal del dialogo. Así, bajo el paradigma político imperante de que los pueblos indígenas eran los únicos que contaban con una riqueza cultural que les permitía definirse como un fenómeno social digno de reconocimiento institucional, se daba pie a un terrible acto de discriminación y segregación social, al no reconocer como categoría cultural a una serie de grupos humanos cuyas características sociales conformadas con elementos multiculturales. Una vez reconocido la omisión en el resolutivo, se pretendió subsanar mediante la propuesta de un nuevo término: Las sociedades plurales multiculturales. (SGI, 1993)

A partir de 1994, la Organización de las Naciones Unidas dio inicio del *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*, propone vincular acciones del Estado con representantes de poblaciones indígenas, a fin de planificar estructuras para coadyuvar en la solución de las problemáticas de los pueblos indígenas a nivel mundial.

Es hasta 1995, que en la Declaración de la *IV Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer*, en Beijing, hace mención sobre el origen racial, indígena o étnico como determinantes sociales indistintos entre sí, pero ambos generadores de condiciones de vulnerabilidad:

Intensificar los esfuerzos para asegurar el disfrute, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales a todas las mujeres y las niñas que se enfrentan con múltiples barreras para su empoderamiento y su avance por factores tales como la raza, la edad, el idioma, el origen étnico, la cultura, la religión o la discapacidad o porque son población indígena. (ONU, 1995, 4).

El análisis político de los años noventa, respecto al tema de los pueblos indígenas se afianza sobre una revalorización de lo pluricultural como característica de las sociedades modernas. Así, el término étnico deja de ser solamente una categoría de la historia precolombina para convertirse en un elemento social y demográfico de identidad.

La prematura incorporación del término *étnia* en el imaginario del quehacer político internacional.

En septiembre del 2001 *la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, convocada por las Naciones Unidas en Durban, Sudáfrica, se pronunció a favor del reconocimiento de las personas de origen africano, así como sus descendientes, migrantes y desplazados, como sujetos dignos del cobijo de las políticas antidiscriminatorias que ya con anterioridad se le había concedido al resto de la población mundial.

El reconocimiento a las comunidades dispersas por varios países, cuya identidad tiene como elemento común su origen africano a la categoría de grupo étnico, si bien es un asunto ético, que había quedado rezagado y pendiente, resurge como reflejo de los conflictos socio políticos imperantes en el momento: los conflictos étnicos en Serbia y en Bosnia y Herzegovina y sus consecuentes migraciones y desplazamientos que impactaron a los países europeos.

La categoría étnica, se les otorga partir del auto reconocimiento de la intolerancia paradigmática que se tenía hacia este tipo de grupos minoritarios que, si bien poseen un mismo origen, circunstancias de vida similares, así como un patrimonio cultural común, se les continúa asumiendo como simple otredad.

Las Naciones Unidas, al reconocer la buena voluntad con que la sociedad civil acogió la iniciativa, ratificaron la decisión de consolidar las políticas pertinentes en pro de que conceptos tales como *grupo étnico* y/o de diversidad cultural se visibilizaran mediante los discursos institucionales de los países integrantes.

En noviembre del 2003, en la *XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, España y Portugal* realizada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, se acentúa la siguiente declaración: “... una estrategia de desarrollo digna de este nombre no puede soslayar las desigualdades patentes ente los distintos grupos sociales, lo cual es aún más cierto cuando diferencias socioeconómicas coinciden con las divisiones étnicas”. (Koffi, Annan, 2003, 27)

Para el 2005, en la IV Cumbre de las Américas en noviembre en Mar del Plata, Argentina, se discute sobre la situación de vulnerabilidad, así como de las necesidades específicas, tanto de los de los pueblos indígenas como los otros grupos étnicos. (OIT, 2005)

Por su parte, en el 2006, a través de la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, España y Portugal, en Montevideo, Uruguay, mediante la *Carta Cultural Iberoamericana*, se declara que “las culturas tradicionales, indígenas, de afrodescendientes y de poblaciones migrantes en sus múltiples manifestaciones son parte relevante de la cultura y de la diversidad cultural iberoamericana, y constituyen un patrimonio fundamental para la humanidad”. (OEI, 2006, 7)

El 13 de septiembre del 2007, mediante la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* se acepta la responsabilidad ética de otorgarle a los habitantes de los pueblos indígenas los derechos y prerrogativas que le corresponden a cualquier ciudadano, independientemente de su origen, condición o circunstancia; incluido, el derecho a sus prácticas tradicionales y culturales. (ONU, 2007)

A partir del año 2017, la Organización de las Naciones Unidas, bajo el discurso del Secretario General, António Guterres, ha incluido en tres ocasiones el término Etnia en sus discursos: En junio del 2018, cito en el *Capítulo II: D. Promoción y protección de todos los derechos humanos*:

Las enormes desigualdades que existen entre los géneros, los grupos sociales y los niveles de ingreso han mermado la confianza de la población. Con demasiada frecuencia la inseguridad económica y social se achaca a “los otros”, ya sean migrantes o personas de raza, etnia, género o clase social diferente, y no a las políticas públicas fallidas. (ONU, 2017, 3)

Además, el 18 de julio del presente, en la Conferencia Nelson Mandela, bajo el título: *Encarar la pandemia de la desigualdad: un nuevo contrato social para una nueva era*, Guterres, A. propone que suponer que vivimos en un mundo post racista es un engaño; que la igualdad es solo otro mito más. Asegura además que:

[...] *los ingresos, los salarios y la riqueza no son las únicas medidas de la desigualdad. Las oportunidades de las personas en la vida dependen de su género, de su familia y su origen étnico, de su raza [entre] otros factores.* (ONU, 2020, 15)

Conclusión

La Biblioteca digital de la Organización de las Naciones Unidas, posee un total de 50 discursos en cuyo título se integra la palabra etnia. Sin embargo, en ninguno de ellos, se obtiene una definición conceptual u operacional precisa del término. En la etapa de los años 50 a los 70's solo se emplea la palabra raza como un término categórico de acuerdo con el fenotipo humano; posteriormente de los años 70's a los 80's se le utiliza como sinónimo de la palabra raza, A partir de los años 90's se le emplea como categoría para señalar a los pueblos precolombinos. En la década del 2000 a la fecha no posee una definición conceptual u operacional precisa.

Actualmente, la paciente evolución en el uso del término *etnia* en el discurso de documentos internacionales, si bien, es un intento hacia la búsqueda de escenarios de mayor igualdad social, poco ha logrado permear el imaginario de los pueblos indígenas. El intento de evolución semántica se justifica por un reconocimiento ontológico del ser humano. Así como, por el rescate al valor de la diversidad.

A partir de la incorporación del concepto *etnia* en el discurso político, surge en el imaginario social un sentimiento de alteridad hacia aquellas comunidades cuya forma de vida, costumbres, cosmovisiones y organización social resulten divergentes entre sí. Ello incluye no solo a los pueblos precolombinos, sino también a otros grupos sociales como por ejemplo migrantes, desplazados o refugiados, ya que todos ellos poseen sus propios y muy característicos acervos culturales; aspecto que resulta relevante, ya que con ello se favorece el fortalecimiento de su identidad cultural particular y su consiguiente posibilidad de aumento en el empoderamiento como grupo. Elemento sustancial para el progreso de una humanidad cada vez más ética.

Referencias

Koffi, Annan. *XIII Cumbre Iberoamericana Santa Cruz De La Sierra*, 2003.

https://www.un.org/es/sg/annan_messages/2003/cumbreiberoa.htm

- Campbell, Tom. *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Trad. Silvana Álvarez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789. Asamblea Nacional Constituyente.
https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- Jefferson, Thomas & Adams, Jhon. *Declaración de Independencia de los Estados Unidos*, 1776.
http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/decla_1776.pdf
- Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa. San Juan Puerto Rico (1785).
https://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf
- Lincoln, Abraham. *The Emancipation Proclamation*, 1863. <https://www.archives.gov/exhibits/featured-documents/emancipation-proclamation>
- Luter King, Martin. *I have a dream*, 1963.
<http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/IHAVEADREAM.pdf>
- OEI. *I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno Declaración de Guadalajara*, 1991.
<https://www.oei.es/historico/icumbre.htm>
- OEI. *Carta Cultural Iberoamericana*, 2006. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cCultural.pdf
- OIT. *IV Cumbre de las Américas en noviembre en Mar del Plata, Argentina*, 2005.
http://www.summitamericas.org/pubs/consenso_mar_del_plata_sp.pdf
- OMT. *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, 1989.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (1948).
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU. *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*, 1965.
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- ONU. *Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid*, 1973.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D22.pdf>

- ONU. *Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud*, 1978.
<https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Alma-Ata-1978Declaracion.pdf>
- ONU. *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*, 1978.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2023.pdf>
- ONU. *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, 1991.
<https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>
- ONU. *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, 1992.
<https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>
- ONU. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. (1993). *Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe*, 1992.
https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_CFDP.pdf
- ONU. *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*, 1994.
<https://www.obchr.org/Documents/Publications/GuideIPleaflet7sp.pdf>
- ONU. *Declaración de la IV Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer*, 1995.
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU. *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*, 1994.
<https://www.obchr.org/Documents/Publications/GuideIPleaflet7sp.pdf>
- ONU. *Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, 2001. https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- ONU. *XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, España y Portugal*, 2003. <https://www.oei.es/historico/xiiicumbrecom.htm>
- ONU. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, 2007.
https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- ONU. *Capítulo II: D. Promoción y protección de todos los derechos humanos*, 2017.
<https://www.un.org/sg/es/content/chapter-ii-d-promotion-and-protection-human-rights-0>
- ONU. *Encarar la pandemia de la desigualdad: un nuevo contrato social para una nueva era*, 2020.
<https://www.un.org/es/coronavirus/articles/tackling-inequality-new-social-contract-new-era>

- Ponce Esteban, María Enriqueta. *Los conceptos de justicia y derecho de Kant, Kelsen, Hart, Rawls, Hebermas, Dworkin y Alexi*. Biblioteca Jurídica Virtual del instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2005.
- Santa Biblia. *Antiguo y Nuevo Testamento*. Reina-Valera. Intellectual Reserve, Inc. Salt Lake City, Utah, 2009. <https://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/holy-bible/holy-bible-spa.pdf>
- SGI. *Tercera Cumbre en la ciudad de Bahía, Brasil*, 1993. <https://www.segib.org/?summit=iii-cumbre-iberoamericana-salvador-de-bahia-1993>
- Sierra Alfranca, I. *El concepto de raza, evolución y realidad*. Archivos de Zootecnia. (2001). Vol. 50. Núm. 192. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeRaza-279912.pdf
- Torres Parodi, Cristina y Bolis, Mónica. *Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad*, 2007.

Enseñanza de creación literaria: una propuesta incluyente

Berenice Reyes Almazán

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

La siguiente experiencia áulica expone la necesidad de incluir la perspectiva de género en la asignatura Creación literaria, la cual se imparte en la licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. A través de la experiencia docente, se consideró necesario implementar cambios que permitieran hacer visible la participación femenina en la apreciación y producción de textos literarios, así como promover la escritura creativa que diera paso a reflexionar sobre el imaginario de lo femenino y lo masculino. La propuesta consideró que, al ser Creación literaria una clase-taller, se debían llevar a cabo dos estrategias, siguiendo las aportaciones de Lluïsa Faxedas en torno al género y la docencia. La primera acción consistió en restaurar la bibliografía del programa de estudio con la finalidad de que las mujeres fueran tomadas en cuenta en el análisis de las lecturas que soportan el conocimiento tanto en teoría literaria como en textos literarios para lograr que las aportaciones que forman parte del acervo superen la masculinización de la bibliografía. La segunda estrategia se encaminó en el área de creación, con la finalidad de fomentar la escritura creativa en las actividades asignadas al alumnado, incluyendo las experiencias de género, tanto femeninas como masculinas, para comprender, a través de sus escritos, el entorno de mujeres y hombres, recordando que la escritura creativa tiene el potencial de hacer visibles los problemas que la sociedad enfrenta. Las estrategias implementadas permitieron concluir que la asignatura de Creación literaria es una unidad de aprendizaje que puede fomentar la reflexión en torno al género desde la lectura y la escritura creativa.

Palabras clave: *Creación literaria, género, docencia*

“Me atrevo a adivinar que Anónimo, que escribió tantos poemas sin firmarlos, era a menudo una mujer”.

VIRGINIA WOOLF

Introducción

En el siguiente trabajo se expondrá el escenario que llevó a generar e implementar una estrategia para impartir la unidad de aprendizaje Creación literaria, considerando la perspectiva de género. La unidad de aprendizaje se imparte en la licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. La práctica docente ha hecho posible percatarse de dos aspectos que afectaban la perspectiva de género, el primero de ellos fue la escasa contemplación de las mujeres en la bibliografía de soporte de la unidad de aprendizaje; el segundo fue la necesidad de hacer de la asignatura un espacio en el que las y los integrantes pudieran reflexionar en torno al género desde los productos de escritura creativa que desarrollaron a lo largo del semestre.

Creación literaria: una clase-taller

La unidad de aprendizaje Creación literaria es un curso-taller que tiene como objetivo “lograr el equilibrio entre la competencia lectora y la posibilidad creadora” (Oropeza y Roca 2008, 2). Los contenidos que se abordan versan en torno a la narrativa, la lírica, el drama y el ensayo, y van desde la comprensión de la teoría literaria hasta la producción de nuevos textos literarios, fomentando la creatividad en el uso del lenguaje para que el alumnado sea capaz de representar su entorno desde lo escrito con fines literarios y artísticos.

La unidad de aprendizaje forma parte de las asignaturas disciplinarias de la Licenciatura en Comunicación del plan de estudios 2004, el cual sigue vigente. Esta clase-taller puede ser tomada por alumnas y alumnos de diversos semestres.

En aspectos numéricos, la clase en la que se aplicaron las estrategias con perspectiva de género fue la correspondiente al semestre 2020-A,¹ en la cual participaron dieciocho estudiantes, de los cuales, diez fueron mujeres y ocho fueron hombres, lo que significa que la brecha de desigualdad de género es ligeramente a favor de las mujeres, aunque esto se explica porque, de acuerdo con información proporcionada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (2020), la matrícula estudiantil de la Licenciatura en Comunicación es mayoritariamente femenina.

La unidad de aprendizaje comprendió treinta y tres sesiones con duración de dos horas. Las sesiones se impartieron los lunes y miércoles de siete a 7:00 a 9:00 horas.

Docencia con perspectiva de género: lenguaje incluyente

La práctica docente debe promover la perspectiva de género entre el alumnado. La perspectiva de género puede entenderse como “un análisis reflexivo que identifique los posibles sesgos de género y los elimine” (Mora y Pujal, 2009, 1), por lo que el curso inició haciendo mención clara de las escritoras, considerando que, lo que no se menciona en el discurso, se invisibiliza en el imaginario y en la *praxis*.

¹ La clase se impartió en el periodo de afectación de la pandemia por Covid-19, por lo que sólo se tuvieron nueve clases presenciales, las clases restantes fueron virtuales. A pesar del cambio ante las circunstancias, los objetivos se lograron, ya que se buscó la participación del alumnado a través de la plataforma Microsoft Teams.

Un aspecto que hizo posible que la perspectiva de género se aplicara a lo largo de las clases, sin importar que fueran virtuales o presenciales, fue que, desde el inicio del curso se especificaron los objetivos que se buscaban: la inclusión y la perspectiva de género como guía en la unidad de aprendizaje.

Lluïsa Faxedas, profesora de la Universidad de Girona, sugiere en la práctica docente la inclusión en el lenguaje de *la artista* (Faxedas, 2018, 25), que, en el caso de Creación literaria, puede equipararse con la figura de *la escritora* para hacer visible la presencia femenina. Durante la impartición de la unidad de aprendizaje se incluyó tanto en el material didáctico de apoyo como en las presentaciones electrónicas y ejercicios, el desdoblamiento de profesiones, anteponiendo la palabra en femenino, por ejemplo: escritoras y escritores mexicanos. Estos cambios llamaron la atención del alumnado, cumpliendo su propósito al “sacudir” las ideas tradicionales y dejar en claro que el uso del lenguaje inclusivo es un área de oportunidad para generar reflexión y debate. Con el paso del tiempo, lo que pareció llamar su atención y generar dudas iniciales, fue dándose cada vez con mayor naturalidad en el lenguaje usado en las clases.

El ejemplo fue una constante que hizo posible el uso común del lenguaje incluyente el aula. Las y los alumnos, al ver que la docente hablaba de esta manera, con desdoblamiento, comenzaron a hacerlo también. Los primeros cambios para incluir la perspectiva de género en el aula partieron desde el uso del lenguaje incluyente, el cual fue debatido, no impuesto.

El nombre de las escritoras

Al inicio del curso se hizo una dinámica grupal con el alumnado para identificar sus conocimientos en torno a las escritoras; la dinámica consistió en que debían enunciar el nombre de cinco escritores, los cuales fueron dichos con relativa facilidad, la lista rebasó los cinco nombres solicitados; sin embargo, cuando se hizo esta misma dinámica preguntando por los nombres de cinco escritoras, el alumnado no logró hacerlo, tan sólo enunciaron a dos: Sor Juana Inés de la Cruz y J. K. Rowling. Esta dinámica sirvió para contemplar la segunda propuesta de Faxedas en torno al debate de las nuevas narrativas, lo que hizo posible que las y los alumnos fueran consientes de un problema: el escaso conocimiento que se tiene en torno a las escritoras.

La propuesta implementada ante esta problemática fue la inclusión de escritoras en la bibliografía, dando especial atención a las escritoras mexicanas, pero incluyendo también a escritoras de otras nacionalidades.

Una bibliografía incluyente

Los contenidos de las diversas áreas del conocimiento están pensados para la difusión de los saberes entre el alumnado; sin embargo, en la mayoría de los programas de estudio se ha descartado el cumplimiento de una cuota de género en la que se aborden contenidos escritos por mujeres, tal es el caso de la unidad de aprendizaje Creación literaria.

El problema detectado, previo a la impartición de la unidad de aprendizaje, fue que, en la bibliografía sugerida, compuesta por treinta títulos, sólo dos de los textos fueron escritos por mujeres, de manera individual o en coautoría, esto quiere decir que el soporte bibliográfico escrito por mujeres representaba únicamente el 6.6 % de la bibliografía del curso. Las mujeres que forman parte de los títulos de la bibliografía son Isabel Allende, como creadora literaria, y Bertha Hiriart, junto con Marcela Guijosa, coautoras de un libro sobre teoría literaria. Ante esta problemática de exclusión en los contenidos teóricos y literarios, y siguiendo la libertad de acciones recomendadas en la presentación de la unidad de aprendizaje, que da la oportunidad al/la instructor/a o tallerista de planificar libremente las actividades con la finalidad de alcanzar el objetivo (Oropeza y Roca, 2008, 3), se sugirieron e implementaron algunas adecuaciones en la bibliografía para que el alumnado pudiera conocer tanto a teóricos como creadores literarios mujeres y hombres, ya que, de lo contrario, se corre el riesgo de difundir el conocimiento y la voz literaria sólo desde la perspectiva masculina.

Lluïsa Faxedas sugiere, en *Historia del Arte. Guías para una docencia universitaria* (2018), que la práctica docente enfrenta una *ceguera al género*, derivada por varios factores, entre ellos, los factores históricos y de contexto. Es importante replantear los momentos históricos en los que se han desempeñado las mujeres, considerar sus áreas de oportunidad, roles sociales y limitantes del momento en el que vivieron (Faxedas, 2018, 12). Considerando los múltiples factores históricos que impidieron la participación formal femenina en diversas áreas del conocimiento por muchos años, es comprensible que la teoría y textos literarios hayan sido elaborados mayoritariamente por hombres, pero es necesario hacer visibles aquellos textos y aportaciones que, a pesar de las dificultades histórico-temporales han sido escritas por mujeres. La propuesta que se presentó no pretendió hacer una batalla sin sentido que deslegitimara el conocimiento generado por los hombres, sino que se pretendió incluir el conocimiento generado por las mujeres, el cual ha ido en acenso. De manera alentadora, se puede afirmar que en unos años se tendrá más bibliografía de teoría literaria elaborada por mujeres, la cual está latente especialmente en las estudiantes de posgrado, tal como lo

demuestran las estadísticas al hacer visible que las mujeres conformaban, hasta 2009, el 63.4 % del total de estudiantes de posgrados en educación y humanidades en México (Garay y Muñoz, 2012, 16).

Aunque la perspectiva de Faxedas se enfoca en la docencia en Historia del Arte, sus planteamientos son aplicables a la docencia en Creación literaria. Faxedas sugiere considerar la implementación de tres puntos estratégicos: dar a conocer los textos escritos por mujeres que conforman el corpus de la asignatura, debatir en torno a las nuevas narrativas y sobre quiénes han formado el canon, así como incluir vida y obra de las mujeres, cuyos productos formarán parte de la asignatura (Faxedas Brujats, 2018, 16).

La propuesta de Faxedas se implementó en el aula. El primer paso fue hacer visible, desde el comienzo del curso, que se abordaría la lectura y análisis escrito por mujeres y hombres a lo largo de la historia. Se revisó la bibliografía para reestructurarla de acuerdo con la problemática detectada, logrando la inclusión de obra escrita por mujeres en la misma proporción que la obra de soporte escrita por hombres.

Aunque es cierto que los aspectos teóricos son fundamentales y no se pretendió cambiar las bases del conocimiento, sí se buscó incluir las posturas femeninas antiguas y contemporáneas que hicieran posible enmarcar el contexto en la generación del conocimiento. En teoría literaria se incluyó la lectura de Virginia Woolf, Helena Beristáin, Julia Kristeva y Rosario Castellanos para comprender la mirada de las mujeres alrededor de la teoría literaria en el tiempo.²

La reestructuración de la bibliografía contempló, en escritura creativa (ensayo, poesía, cuento y/o drama) la inclusión semanal de lecturas de escritoras y escritores, recordando que no se buscó deslegitimar o demeritar los escritos producidos por los hombres.³ Entre las escritoras mexicanas incluidas están Amparo Dávila, Laura Esquivel, Laura Méndez de Cuenca, Rosario Castellanos, Elena Garro, Pita Amor, Nellie Campobello, Sor Juana Inés de la Cruz e Inés Arredondo. En cuanto a las escritoras de otros países se incluyó a Mary Shelley, Isabel Allende, Virginia Woolf, Ana Frank, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni y Emily Dickinson.

² Debido a que la propuesta fue incluir a las teóricas y creadoras literarias, el énfasis en este trabajo yace en las mujeres, sin embargo, los teóricos y escritores no se eliminaron, sino que se usaron a lo largo del curso para favorecer el diálogo a raíz de las posturas diversas del conocimiento. Los teóricos literarios que también forman parte de la bibliografía de Creación literaria son Aristóteles, Terry Eagleton, Umberto Eco, Yuri Lotman, Jesús María Navarro y Tzvetan Todorov.

³ Los escritores que se incluyeron en la reestructuración fueron Manuel Acuña, Gabriel García Márquez, Ernest Hemingway, Miguel Hernández, Franz Kafka, Amado Nervo, Octavio Paz, Juan Rulfo, William Shakespeare, Jaime Sabines y Oscar Wilde.

Tras las lecturas realizadas, se promovió el debate en el aula, el cual fue una constante durante las clases. Cada clase comenzó con una exposición hecha por las y los alumnos sobre la vida y obra de las y los escritores, con la finalidad de contextualizar la lectura, así como de comprender el contexto en el que crearon sus obras. El principal objetivo, en cuestiones de género, fue resignificar la escritura femenina y desmitificar ideas como que las mujeres sólo escriben sobre temas románticos.⁴

Tras un ejercicio de lectura y reflexión, el alumnado comprendió el papel que tuvieron las escritoras de otros tiempos, ya que fueron quienes construyeron las bases para que las mujeres contemporáneas tengan mayores oportunidades para escribir y difundir su obra, recordando que “las obras no nacen aisladas y solitarias; [sino que] son el producto de muchos años de pensar común, de pensar en montón, detrás de la voz única, de modo que esta es la experiencia de la masa” (Woolf, 1875, 57).

Reconocer y valorar las aportaciones que han hecho las mujeres en el campo de la literatura, tanto a nivel teórico como a nivel de producción, es una manera de empoderar. La participación femenina en las letras ha evolucionado “de la musa a la creadora” (Faxedas, 2018, 20).

La escritura creativa como expresión de género

La escritura es una herramienta que permite plasmar la realidad y la ficción desde la mirada de las y los creadores para evitar ser vistos “únicamente en relación con el otro sexo” (Woolf, 1875, 107), como fue el caso de las mujeres durante muchos años. La mujer y el hombre son creadores de conocimientos y de historias. Es necesario fomentar la escritura para que las y los autores expresen sus voces, ideas e inquietudes.

El desarrollo de la unidad de aprendizaje permitió que cada estudiante escribiera dieciséis textos creativos: siete cuentos, cuatro poemas, dos ensayos literarios, dos testimonios y un escrito final de un género literario a libre elección. La elaboración de estos productos literarios fue una manera de plasmar los conocimientos adquiridos durante cada una de las sesiones.

⁴ Se destacó que los temas de escritura no tienen género. Mujeres y hombres pueden escribir sobre amor, sin que esto los defina.

Al ser una clase-taller, se destinó un día de la semana para adquirir conocimientos teóricos (clase), y otro día para compartir y revisar los textos creativos (taller). Los temas detonadores de la escritura fueron diversos, pero se hizo especial énfasis en cuestiones género.

La docencia en Creación literaria supone una oportunidad para conocer la cosmovisión del alumnado, la cual se ve reflejada en sus productos escritos, así como en sus inquietudes y comentarios. En torno a la escritura, la estrategia implementada fue modificar los temas detonadores de los textos de escritura creativa; dichos temas debían buscar que las y los estudiantes mostraran sus experiencias vivenciales. Algunos temas de escritura creativa se enfocaron en hacer de la mujer el motivo lírico de sus composiciones, así como de plasmar experiencias de género, por ejemplo, escribieron sobre una mujer mayor como protagonista de un cuento, también hicieron un poema basado en lo que es ser mujer u hombre; hicieron una reflexión en torno al Día sin Mujeres del 9 de marzo de 2020 y también se les asignó el tema *denuncia*, donde varias y varios de los estudiantes plasmaron injusticias de las que han sido víctimas por cuestiones género.⁵

A través de la escritura creativa también se mencionaron situaciones que vivieron los hombres, lo que hizo posible reflexionar en torno a las nuevas masculinidades. Estos ejercicios fueron leídos en voz alta por las y los autores. Posteriormente, se abordaron aspectos de sus productos literarios, tanto a nivel teórico como a nivel de impacto social, haciendo posible que los conceptos abordados en clase tomaran en cuenta las experiencias de las y los alumnos, difundir las nuevas perspectivas y favorecer el desarrollo de actividades que “fomenten el aprendizaje autónomo y significativo” (Faxedas, 2018, 24), ya que compartir la experiencia desde la escritura permite hacer del aula un espacio de reflexión y empatía.

La docencia en Creación literaria debe mostrar diversos estilos y géneros narrativos para lograr aquello que Woolf escribió, invitando a que la escritura creativa sea un espacio para la expresión: “Les ruego que escriban toda clase de libros, por trivial o por vasto que sea el tema. [...] para considerar el porvenir o el pasado del mundo, para soñar entre los libros [...] No quiero que se limiten a la novela, escribirán libros de viaje y aventuras, de investigación y de erudición, de historia y biografía y crítica y filosofía y ciencia (Woolf 1875, 140)”. Como docentes, tenemos la misión de ampliar el panorama del alumnado, mostrarles nuevas y/o diferentes perspectivas y motivarlos a

⁵ Las actividades de escritura creativa sirvieron como un mecanismo de expresión en torno a lo femenino y lo masculino. Con el paso de las clases, las y los alumnos tuvieron la confianza de plasmar y compartir experiencias como discriminación por sus preferencias sexuales y discriminación en el seno familiar y social por ser mujeres, entre otros. Estos ejercicios buscaron la reflexión y el empoderamiento de cada una y cada uno de los estudiantes, así como fomentar la expresión creativa.

creer en sí mismos para que logren tener mecanismos efectivos de expresión, tomando en cuenta la perspectiva de género que trascienda más allá del aula.

Conclusiones

El uso del lenguaje incluyente en el aula resultó ser un importante factor de cambio para promover la reflexión. Esta práctica se debe implementar en otras áreas del conocimiento y de la vida cotidiana para nombrar lo femenino.

Se debe reconocer y difundir la participación de las mujeres para la construcción del conocimiento y de la literatura. La inclusión de las mujeres en la bibliografía de la unidad de aprendizaje Creación literaria es un elemento que, desde la reflexión y el debate, funge como herramienta para empoderar a las mujeres, generando confianza en ellas al ver que otras mujeres escribieron en su momento, así como ellas lo hicieron durante las clases. Este ejercicio de inclusión femenina en la bibliografía también beneficiará a los hombres al hacerlos más conscientes de que ellos han sido limitados en su expresión y condicionados a pensar de cierta manera en función de su género, por lo que se debe romper con la visión patriarcal.

Es necesario hacer una reestructuración de los programas de estudio donde las mujeres sean tomadas en cuenta para que las lecturas que soportan el conocimiento provengan de diversas voces, no sólo de voces masculinas, superar la masculinización de la bibliografía de este programa de estudios, en particular, y de otros, en general. Ello, tomando en cuenta que la literatura y la escritura son mecanismos poderosos para cambiar la historia y para percatarnos de lo que se ha hecho bien y de lo que se puede mejorar en nuestras prácticas.

Conocer, leer y difundir la obra escrita por mujeres abrirá un nuevo panorama que permita forjar herramientas para empoderar a las alumnas desde el aula, pero también abrirá nuevas oportunidades para discutir en torno a las situaciones que enfrentan los hombres, creando oportunidades para el diálogo sobre las problemáticas que han enfrentado históricamente.

La Universidad debe ser un espacio para la reflexión, y este espacio no puede ser sin la inclusión de voces de mujeres y de hombres. Es importante modificar los paradigmas en torno a la obra escrita por mujeres, demostrando que los temas abordados en la literatura no tienen género, sino que son arte, y el arte es el culmen humano.

Referencias bibliográficas

Garay, Adrián de y Gabriela del Valle Díaz Muñoz. “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México.” *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 .6 (2012): 3-30.

Faxedas Brujats, M. Lluïsa. *Història de l'art: guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Girona: Xarxa Vives d'Universitats, 2018.

Mora, Enrico y Margot Pujal. “Introducción a la perspectiva de género en la docencia universitaria”. *Girona: C UNIVEST 09*, 2009: 1-15.

Oropeza, Gustavo Garduño y Fernanda Zúñiga Roca. “Programa de estudios por competencias”. Toluca: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. 5 de enero de 2008.

file:///C:/Users/berer/OneDrive/Escritorio/Creación%20literaria%202020/Programa%20de%20Creación%20literaria.pdf (último acceso: 29 de marzo de 2020).

Woolf, Virginia. *Un cuarto propio*. Ciudad de México: Colofón, 1875.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA TRANSMEDIALIDAD

Cinthya Martínez Mier

María Eedita Solís Hernández

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

En esta época de convergencia digital (Castells, 1996), la educación literaria (Colomer, 1991) en nivel medio superior requiere de estrategias didácticas correspondientes a su contexto. La Narrativa transmedia (Scolari, 2013) es de alguna manera el producto de la sociedad a la que pertenece. Ésta ha tomado fuerza en los últimos años, lo que amplía las posibilidades pedagógicas y didácticas que potencian los enfoques constructivistas al apostar por una educación más allá del rol tradicional del aula y las instituciones educativas. Si la narrativa, la hipertextualidad (Scolari, 2008) y la interactividad son dimensiones de la narrativa transmedia, debemos analizar la posibilidad de incluirla en propuestas educativas para habilitar la creación de sentido a partir de múltiples lenguajes, soportes, dispositivos, y géneros. Como denominador común, el transmedia y la formación literaria requieren de la participación activa de comunidades que generan conocimiento. Este contexto origina nuevas exigencias tanto para los educandos, a quienes se les implicará en estrategias participativas como para los docentes, encargados de diseñar estrategias pedagógicas y herramientas de trabajo en el aula que ya no corresponden al modelo tradicional de enseñanza, sino que demandan a cada educando como colaborador para la creación de contenido y lo relacione con su contexto. Esta investigación propone, entonces, reflexionar y estudiar la narrativa transmedia como la base de la cultura de la convergencia en la educación literaria, por su perspectiva lúdica, de reflexión, de búsqueda y de descubrimiento, por su potencialidad para habilitar la diversidad en cuanto a los puntos de entrada a un contenido, en las experiencias de recepción, en los usos de medios y plataformas que pueden promover mayor motivación en el aprendizaje y, la generación de comunidades de investigación donde la participación y la colaboración son los caminos hacia la generación de conocimiento.

Palabras clave: *transmedia, hipertexto, educación literaria.*

En tiempos de convergencia digital la educación literaria en nivel medio superior requiere de estrategias didácticas correspondientes a su contexto. En los últimos años, la intensificación del desarrollo de las tecnologías digitales y la creciente variabilidad de sus usos técnicos, culturales y educativos han amplificado la importancia de este espacio complejo para la reflexión sobre las diferentes prácticas y niveles de análisis entre educación y tecnologías digitales.

La didáctica de la literatura como ámbito de práctica y reflexión, se ha formado a partir de finales de los años 60, asegura Teresa Colomer (1991, 123); sin embargo, este recorrido sigue evidenciando la necesidad de superar la enseñanza literaria consolidada en el siglo XIX que resulta inadecuada para la sociedad actual. No obstante, no se pretende sugerir que lo que se ha realizado anteriormente no ha servido para nada, al contrario, ayuda a la reflexión constante que es el papel primordial de la pedagogía y la enseñanza literaria como elementos sensibles a los cambios sociales.

La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo (Colomer, 1996, 123).

La literatura como manifestación de la cultura y valores de una sociedad exige de igual manera un medio, una forma y un soporte distintos para reinventarse en correspondencia con su tiempo. Así como en algún momento imperó la literatura oral, a través del canto, la literatura en forma de verso y posteriormente, en prosa, ahora, la literatura requiere nuevas formas de presentación, de soportes y de medios para manifestarse. Asimismo, la enseñanza literaria requiere de una pedagogía y didáctica respecto a su contexto. Si bien, cabe resaltar que no se intenta por desacreditar la Literatura impresa tal cómo la hemos concebido hasta ahora, sino se trata de enfatizar en la necesidad de tomar en cuenta y reflexionar sobre las nuevas manifestaciones literarias actuales.

Si además aunamos a lo anterior, la situación social en la que se encuentra el mundo ahora con el surgimiento de la pandemia, la tecnología se hace evidente, pues ha sido la vía de comunicación y por la que se han mantenido distintos ámbitos sociales. La misma situación deja entrever la necesidad de nuevos modelos de actuación, tanto de trabajo para que las organizaciones funcionen en un mundo altamente distribuido y habilitado digitalmente, como a lo que nos respecta, el ámbito educativo. La desconexión física de las instituciones y sus integrantes requiere la adopción de nuevas tecnologías para mantener la continuidad y ofrecer mejores experiencias para todos.

Repensar algunos de nuestros actuales paradigmas¹ en los distintos ámbitos de la cotidianidad, entre ellos la enseñanza literaria, permite actualizar el quehacer literario y superar, de alguna manera, la enseñanza literaria tradicional, puesto que, a partir de este contexto social, el intento aún incesante de trasladar la escuela a la casa a través de las tecnologías digitales hace evidente la recurrencia de seguir pensando la escuela como sinónimo de aprendizaje. Los paradigmas o la tradición docente de continuar con la didáctica tradicional y objetivos limitados a la enseñanza de los grandes autores del canon, fechas y datos sin sentido alejan los objetivos primordiales de la educación literaria. Por ello, se establece la distinción y la transpolación de una enseñanza literaria por una educación literaria, esta última sugiere la formación literaria con objetivos establecidos, la adquisición de una competencia lectora que forme autonomía y sentido crítico en el educando.

¹ Un paradigma es un modelo conceptual que establece los principios de actuación.

El repensar de los paradigmas es necesaria, no sólo entre docentes, encargados de diseñar estrategias pedagógicas y herramientas de trabajo en el aula, sino también entre educandos que siguen concibiéndose ajenos al aprendizaje, como meros receptores del conocimiento. Se destaca la situación actual, pues este confinamiento ha desnudado una situación: la escuela es concebida como sinónimo de aprendizaje donde se tiene acceso al conocimiento a través de la realización de innumerables trabajos y donde el docente está limitado a exigencias institucionales, tales como, no permitírseles salir al patio a recrear actividades, a exigir un silencio total en la escuela, que calla al alumno impidiendo la posibilidad de crear conocimiento, pero sobre todo, se le impide al docente el ser creativo.

No obstante, la escuela es una mera institución que no significa aprendizaje, la escuela no es posible existir en casa, no se puede trasladar la escuela a la casa como se ha intentado en la práctica docente actual, lo que sí es posible es aprender en casa. Pero se requiere de una visión distinta de la enseñanza tradicional, es decir, se requiere repensar en el quehacer docente que desembocaría en una nueva didáctica literaria. La narrativa transmedia como una manifestación literaria actual nos brinda esta posibilidad.

En este sentido, la colaboración, la ubicuidad, la formación con sentido crítico y autónomo cobran relevancia. La transmedialidad y la educación literaria requieren de la participación activa de comunidades que generan conocimiento. Este escenario origina nuevas exigencias tanto para los educandos, a quienes se los implicará en estrategias participativas como para los docentes, encargados de diseñar estrategias pedagógicas y herramientas de trabajo en el aula que ya no responden al modelo tradicional de transmisión de la información, sino que interpelan a cada estudiante como colaborador para que integre el contenido y lo relacione con su contexto.

Por qué hablar de convergencia tecnológica

La tecnología, entendida como cultura material (Castells, 2004, 33) es una dimensión esencial para el cambio social y, por lo tanto, educativo. El internet, y los medios de comunicación masiva surgidos en el siglo XX, han tenido un notable impacto en los distintos ámbitos de la era de la información, destacando el ámbito educativo.

Para comprender el contexto en el que se sitúa la educación literaria será útil mencionar algunos términos que describen conceptualmente este espacio complejo que emerge de la relación

entre cultura, comunicación y tecnología, y donde la educación y sus participantes se debaten críticamente. Uno de estos términos es la sociedad de la información (Castells, 2004). El autor la entiende como el periodo relacionado con la reestructuración del capitalismo y la emergencia de la información como un nuevo modo de desarrollo, a partir del cambio en la forma de organización del trabajo y las máquinas que son utilizadas para producir bienes y servicios. Es decir, los medios de comunicación, en este aspecto, representan una nueva morfología social de las sociedades modernas. El autor citado afirma:

El nuevo poder radica en los códigos de información y en las imágenes de representación alrededor de las cuales las sociedades organizan sus instituciones, y las personas construyen sus vidas y deciden su conducta. Este poder reside en las mentes de las personas (Castells, 1997, 359).

Cabe resaltar que, el código de información en este sentido se diferencia del de conocimiento, pues este último se va construyendo a partir de un proceso de aprendizaje en conjunto con un otro. La aparición de un nuevo paradigma tecnológico, en torno a las tecnologías de la información, transforma nuestra cultura desde la economía, la sociedad y el estado. Esta convergencia tecnológica en un lenguaje digital permite extender el uso de estas tecnologías a todas las actividades humanas, no sólo a las científicas, técnicas y productivas, sino también a las recreativas y culturales. La vida cotidiana está cada vez más digitalizada. Algunos ejemplos podrían ser los productos impresos que fueron gradualmente desplazados por las versiones digitales. La educación y el aprendizaje de igual manera se han digitalizado², si así se puede nombrar a la práctica educativa actual a causa del confinamiento. Esta revolución tecnológica abre paso a lo que también es útil mencionar: la convergencia tecnológica, en el sentido en que la entiende Henry Jenkins, dado que integra tres dimensiones y, para nuestros intereses, permite especificar desafíos y debates educativos. Dice: “Con convergencia me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediática” (Jenkins, 2008, 14).

Jenkins construye la idea de convergencia en relación con otras dos nociones: la de cultura participativa, para fortalecer su perspectiva desde los actores (o, en sus términos, desde la recepción), y la de inteligencia colectiva, una vieja propuesta de Pierre Levy que plantea una concepción constructivista del conocimiento social.

² Entiéndase literatura digitalizada a los productos generados en soportes impresos y después trasladados a un medio digital. Lo que compete a este trabajo es la literatura digital, la creada inicialmente en un soporte digital.

Estas relaciones permiten enfatizar en la emergencia de una cultura participativa en las prácticas tanto docentes y de investigación como en el educando con la construcción de su propio conocimiento. En colaboración, las nuevas posibilidades expresivas y cognitivas que se abren paso con la literatura digital son el incentivo de la investigación y la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas. Ambas cuestiones, por lo demás, nos enfrentan a la aparición de nuevos actores y nuevos sujetos que, en sus especificidades, desafían los límites del contexto educativo, obligando a repensar sus fronteras y alcances. Por último, la convergencia incita a pensar nuevos horizontes de investigación para construir productos, pero también crea modos de producción y circulación del conocimiento. La era digital, por lo tanto, exige una nueva forma de pensar y vislumbrar el mundo.

Cómo entender la transmedia

La cultura mediatizada es la base del estudio y reflexión de las interacciones sociales que exhorta a repensar las formas tradicionales de participación y de intervención de los medios de comunicación. Este nuevo escenario en las que los medios de comunicación operan de distinta forma, alienta a la creación de otros conceptos, tales como las narrativas transmedia. Así, la narrativa, la hipertextualidad y la interactividad son dimensiones esenciales que hay que analizar para comprender la cultura participativa emergente en la actualidad. Al entrar a la era del hipertexto ³nos permitió navegar no sólo libremente por distintos textos al alcance de un clic, sino a apropiarnos del texto mismo y reescribir de manera libre y creativa la historia. “Gracias al hipertexto ha nacido también la práctica de una escritura creativa libre” (Eco, 2002, 20). La red pone a nuestro alcance distintas plataformas y medios para la creación y expansión de la creatividad. Como el autor citado afirma, ¿por qué no hacerlo con los grandes textos literarios ya existentes? quién no ha querido cambiar el final de una historia, reescribir el texto y por fin salvar a Ana Karenina e impedir que muera bajo un tren porque los ferrocarriles rusos de vía estrecha bajo el régimen de Putin no funcionan bien (2002, 20).

Por qué debería estar mal cambiar las grandes historias pertenecientes al canon, si la Literatura lo que ha hecho siempre es recrearse, los cadáveres exquisitos de los surrealistas son ejemplo de ello. La hipertextualidad lo que resalta es la posición del lector ante un texto, va eligiendo

³ El término hipertexto fue acuñado en 1963 por el técnico visionario Ted Nelson, que fantaseaba con un proyecto muy ambicioso llamado Xanadú, jamás llevado a la práctica, en el que todos los fragmentos de información serían publicados con enlaces hipertextuales bidireccionales, hacia y desde la información relacionada. El término hipertexto, que significa enlazar de manera automática varios documentos cuyos contenidos están relacionados, había sido acuñado en 1965. De hecho, el hipertexto simula las conexiones neuronales que realiza el cerebro al pensar.

a dónde dirigirse y de alguna manera, rompe con la división entre autor y lector, volviendo a éste también un generador de historias. A partir de este punto, es necesario mencionar que la hipertextualidad es un elemento que existe y que puede ser explotado de distintas maneras en la didáctica literaria, pues expande las posibilidades pedagógicas y didácticas en la práctica docente.

De este modo, no se intenta hacer creer que los grandes textos literarios se reducen al mero relato simple de una historia, puesto que los grandes textos literarios son precisamente grandes relatos por la elección del autor de un final en específico, que, aunque nos constriña las vísceras, ese preciso momento es lo que nos hace aprender que hay cosas en la vida inmodificables. El sentido de algunas obras literarias radica en el cómo y qué transcurrió en la historia, y que al ser modificado se pierde ese significado. “Los relatos ya hechos nos enseñan también a morir” (Eco, 2002, 23). La consideración del hipertexto no lo es todo, pero sí permite a la práctica docente expandir y crear herramientas de aprendizaje en el educando, pues al permitir crear libremente, también permite crear mundos.

Por otra parte, para entender la transmedialidad se ha tomado en cuenta el concepto de Carlos A. Scolari (2013) a saber, “las Narrativas Transmedia son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (Scolari, 2013, 33). Es decir, es la capacidad del relato de ser narrado a partir de otros medios, rebasando el formato con el que fue creado para adaptarse a otro medio y otro lenguaje. Sin embargo, no sólo es el cambio de formato lo que caracteriza a la transmedialidad, sino que expande el relato original conservando el mismo hilo conductor, pero donde cada soporte o medio aporta algo nuevo.

La transmedialidad, según el autor citado, implica un producto comunicativo obtenido a partir del trabajo de uno o varios usuarios conectados a la Red, en la que convergen distintos medios y plataformas para contar una historia desde varias perspectivas. Con base en ese tema o historia original, se pueden formular modificaciones en la trama, en los personajes, en el formato, para crear un nuevo elemento. Cabe destacar que este concepto será fundamental, puesto que apoya la idea de estudiar la narrativa transmedia como la base de la cultura de la convergencia en la educación literaria, por su perspectiva lúdica, de reflexión, de búsqueda y de descubrimiento, por su potencialidad para habilitar la diversidad en cuanto a los puntos de entrada a un contenido, en las experiencias de recepción, en los usos de medios y plataformas que pueden promover mayor motivación en el aprendizaje.

En este sentido, la convergencia tecnológica hace su aporte a la educación al llevar a los educandos a relatar o crear a través de una participación más activa. La cultura de la participación de la que habla Jenkins toma relevancia en la creación de nuevos relatos que desprende el nuevo rol del educando en el aula a través de las narrativas transmedia y el hipertexto. El tipo de educando que exige el estudio de la transmedialidad permite una mayor inmersión en la historia, fomentando una mayor participación y comprensión, por tanto, rompe con el papel tradicional del educando pasivo como contenedor de conocimiento. Ahora, como se mencionó al inicio, el confinamiento deslumbró la necesidad de repensar la educación en general, en este aspecto, la literaria. Sería infructuoso seguir las tradiciones prácticas y teóricas de la enseñanza y el aprendizaje como se ha hecho hasta ahora.

A través de la multiplicidad de formas que ofrece la transmedialidad, se busca crear un ambiente narrativo en el que el lector-escritor participe, difundiendo y aportando a la narrativa nuevos significados y lenguajes propios de cada soporte. El educando será el responsable de generar su propio conocimiento al ser el agente creador en estas narrativas, como los diversos enfoques constructivistas apelan. Jenkins (2013) señala ciertas características de la Narrativa Transmedia que muestran de alguna manera, ante qué tipo de sociedad va dirigida esta nueva forma de narrar. A continuación, se muestra los siete principios fundamentales de dicha narrativa:

- **Expansión y profundidad:** hace referencia al desarrollo y propagación de la narrativa a través de prácticas de difusión en las redes sociales, aumentando de esa manera el capital simbólico y económico del relato
- **Continuidad y multiplicidad:** es necesaria en todos los medios y plataformas que se utilicen. Se complementa con la multiplicidad, o sea la creación de experiencias narrativas.
- **Inmersión y extrabilidad:** el concepto de inmersión es automático, de alguna manera. La historia nos permite extraer elementos del relato original y llevarlos al mundo cotidiano.
- **Construcción de mundos:** cuando se propone una narrativa transmedia se tiene que seguir el hilo conductor original. Ser en muchos aspectos fieles al concepto original.
- **Serialidad:** las piezas y los fragmentos que la componen no se organizan en una secuencia lineal, sino que se dispersan en una amplia trama que abarca muchos medios.
- **Subjetividad:** tienden a crear y a potenciar un conjunto de personajes e historias a partir de la visión del creador.
- **Realización:** participación de los lectores al convertirse en escritores.

Estos principios resumen la relación entre los tres conceptos que Henry Jenkins define como la base de la cultura de la convergencia, mencionados al inicio de este texto: convergencia mediática, inteligencia colectiva y cultura participativa. Asimismo, la cultura de la convergencia para Jenkins y la era digital para Castells (2004) nos aporta las características de la sociedad a la que los profesores del siglo XXI se enfrentan, y por las que éste debe estar preparado. Por ello, la educación literaria a través de la transmedia es de alguna manera el producto de la sociedad a la que pertenece. Esta narrativa ha tomado fuerza en los últimos años, lo que amplía las posibilidades pedagógicas y potencia los enfoques constructivistas en el que apuestan por una educación más allá del rol tradicional del aula y las instituciones educativas. Esta narrativa permite una mayor interacción del lector en la historia.

Referencias

- Castells, Manuel. *La Sociedad Red: una visión global*. Madrid, España: Alianza editorial, 2004.
- Colomer, Teresa. *De la enseñanza literaria a la educación literaria*. Barcelona, 1991.
- Colomer, Teresa. *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010.
- Corona, Rodríguez, José Manuel. ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia (I) de las narrativas, *Icono*. 14. 14, (2016): 30-48. doi:10.7195/ri4.v14i1.919
- Eco, Umberto. *Sobre literatura*, México, Debolsillo, 2017.
- Jenkins, H. *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Scolari, C. *Hipermediaciones*. Barcelona, España: Gedisa, 2013.

NUEVOS ESCENARIOS DE LA LITERATURA: LA NOVELA GRÁFICA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

José Enrique Brito Miranda

David Uribe Espinoza

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

La narrativa gráfica ha tenido un papel poco explorado dentro de la educación en México, la integración de la novela gráfica en los contenidos de los programas de literatura para media superior crea un espacio para la lectura, análisis, interpretación y revalorización de dichas obras. El docente, en la mayoría de los casos sigue viendo este tipo de textos como “entretenimiento” o “literatura de segundo grado” subordinando el tema para el aprendizaje lingüístico o como apoyo para los momentos de vacío en las sesiones. La novela gráfica brinda la oportunidad de acercar al docente y al estudiante a un encuentro con la lectura, a ampliar su concepto de literatura. Se plantea la creación de un manual para el docente que este cimentado en dos vertientes: en primer lugar, la educación con un enfoque constructivista pues “el estudiante aprende de acuerdo a sus potencialidades” (Montero, Zambrano, Zerpa, 2013, 11) otorgándole un papel activo en su aprendizaje y no un mero ente memorístico ; en segundo lugar, una base teórica sobre narrativa gráfica suficiente, como dice Pepe Gálvez “demostrando así que se puede narrar de forma similar a la literatura «escribiendo» con las imágenes dibujadas (Bergado, Gálvez, Guiral, Redondo, 2016, 26) y. por lo tanto, no es solo un elemento instrumental. La creación del manual para el docente responde a la problemática de enfrentarse a un tema que desconoce el profesor aprovechando el conocimiento autodidacta que poseen los alumnos, pero que en algunos casos no son capaces de explicar, a la vez que expanden, exploran y reformulan su concepción sobre literatura, narrativa y obra estética. La novela gráfica es una excelente oportunidad para acercar a nuestros estudiantes al mundo de las letras.

Palabras clave: *Novela gráfica, educación, constructivismo, literatura*

La Dirección General de Bachilleres, conocida por sus siglas DGB, es la institución encargada en México de la educación media superior. Durante el 2017 surge una reestructuración de los programas para cada una de las materias, entre ellas se encuentran literatura I y literatura II¹, impartidas en el tercer y cuarto semestre (respectivamente), los cambios de estos programas fueron a nivel estructural y de contenidos. Se incorpora un nuevo bloque que lleva por nombre *nuevos escenarios de la literatura (literatura emergente)* concentrando la historieta, la novela gráfica, la participación de las redes sociales, la poesía virtual, entre otras. El interés del presente proyecto recae en la novela gráfica y en el cómic como fuente de estudio. La presencia que han tenido estos en el ámbito educativo es de mero soporte e instrumentalización para el aprendizaje de contenidos lingüísticos y como una alternativa para tiempo muerto. La DGB, al crear un espacio en su programa de Literatura II para este tipo de obras, nos permite explorar en las posibilidades estéticas que posee la narrativa gráfica.

¹ Hasta el momento de escribir el presente documento siguen en vigor estos nuevos programas.

El espacio se ha creado, sin embargo, los profesores se encuentran con un tipo de obras con las que no están familiarizados y de las que han catalogado en su mayoría como “entretenimiento” o en el mejor de los casos como “literatura de segundo grado”, esto puede derivar en que se siga tratando a la novela gráfica en su superficialidad, sin realmente comprender su potencial estético y la oportunidad que representa para sumar a los educandos al mundo de las letras. Cuando un profesor de literatura se acerca a sus alumnos y les pregunta si le gusta leer, la expresión de la mayoría tiende a ser negativa, no obstante, sean ávidos lectores de las diversas narrativas² incorporadas en su entorno, derivando en una oportunidad para que el profesor capte la atención y contribuya a la formación de lectores. Desde la experiencia de los que redactan el presente documento, los estudiantes cuentan con una base autodidacta en cuanto a narrativa gráfica se refiere, ya sea por medio del cómic, el manga³ y la propia novela gráfica.

En la educación media superior, en específico la materia de Literatura, se observan tres potenciales: el primero, el gusto por la lectura que poseen los alumnos y de las cuales no son conscientes; el segundo, la disposición del sistema educativo por expandir la definición de la literatura y darle la oportunidad a la novela gráfica de asentarse en el ámbito académico formal; y tercero, un docente que tiene el gusto por el mundo de la literatura y que muchas veces se encuentra con un escenario adverso o que pierde la oportunidad de expandir las lecturas de sus estudiantes. Derivado de lo anterior surge la pregunta ¿Cuál sería la estrategia óptima que permita explorar estas tres potencialidades? Como respuesta se encontró la creación de un manual para el profesor que funcione como apoyo, en donde se enseñe lo básico de la narrativa gráfica, sin abusar del aspecto técnico-teórico o sin caer en un análisis puramente narratológico, y que le permita entablar una relación entre educador-educando, educando- literatura y educador-narrativa gráfica.

Nuevos escenarios de la literatura abren el espacio para que otros tipos de textos, los cuales pueden observarse en la vida cotidiana y resultan de mayor familiaridad para el educando que la literatura canónica, sean reconocidos como fuentes estéticas con un propósito consciente. El esfuerzo que se ha puesto en los nuevos contenidos lamentablemente no es suficiente, pues solo se ofrece un documento bibliográfico sobre narrativa gráfica. Si bien, es un buen texto teórico resulta

² La expresión de las narrativas invita a una desarrollar una investigación y análisis con mayor profundidad. En el presente documentos se usa la idea de narrativa desde la literatura y como ésta pasa a diferentes medios con la intención de construir un verosímil que atrapa a sus lectores.

³ El manga es el cómic propio de la cultura nipona y que actualmente se ha vuelto relevante en América. Resulta interesante la historia, los cambios, la estética y la forma en la que influenciaron lo que conocemos como el cómic occidental contemporáneo; sin embargo, por cuestiones de tiempo solo se menciona el acercamiento que tienen los educandos con el manga.

insuficiente para el docente que se plantea abordar el tema con interés, es por lo anterior que el manual es un proyecto que se sostiene en dos vertientes, la educativa y la teórica⁴, buscando una coherencia y cohesión entre ambas que inviten a la reflexión y a la experimentación.

Como la finalidad es de índole educativa se necesita una perspectiva pedagógica, por ello el manual está fundamentado en el constructivismo, pues se integra el educando como un elemento activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje “el estudiante aprende de acuerdo con sus potencialidades” (Montero, Zambrano, Zerpa, 2013, 11). La atención no se dirige a cuánto contenido puede abarcar en determinado tiempo, un rasgo que sigue predominando en la educación, donde se busca abordar el mayor número de temas posibles y la memorización de la información para la aprobación de un examen. El docente debe buscar explotar los intereses y conocimientos que posee su alumno.

La forma en que se presentan los contenidos de literatura por medio de información contextual y no por una aproximación al texto en sí crea una brecha entre los estudiantes y la obra. El enfoque constructivista permite “la lectura directa de los textos⁵ por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos” (Colomer, 2001, 6). El acercamiento de forma directa permite salvar esa hendedura creada por el exceso de información sobre una obra. La lectura guiada, por parte del profesor, conocedor no solo del tema en sus generalidades sino también de la obra en cuestión permite complejizar en la carga significativa. Por ello, el manual pretende solventar la carencia de conocimientos sobre narrativa gráfica del docente y de esta forma pueda hacer un uso más efectivo en el salón de clase, escalando de una lectura superficial a la interpretación y reflexión sobre el contenido de la obra, pues “se ha demostrado que no es suficiente recitar en forma expresiva un texto para decir que se ha comprendido en su totalidad” (Montero, *et al*, 2013, 12). Las subjetividades de cada uno de los agentes que participa en la creación del conocimiento contribuyen por medio de la unión de sus parcialidades a llegar a una totalidad mediada por la intersubjetividad.

El enfoque constructivista permite que los agentes participes de la educación (alumno, docente y obra) contribuyan a la creación y recreación del conocimiento mediante un flujo constante de comunicación. Expandir el concepto de literatura, acercar a los estudiantes a las obras, la experiencia estética y crear un aprendizaje significativo es la meta que todo maestro de letras se

⁴ Entiéndase por teórica al campo de conocimiento propio de la industria del cómic, que incluye la novela gráfica.

⁵ El uso de texto abarca un panorama más amplio pasando por el escrito, la imagen y la narrativa gráfica, en el presente documento se habla de texto, narrativa y novela gráficas de forma sinónima.

debería plantear, pues al tratarse de un proceso educativo “el aprendizaje entonces, requiere que los alumnos manipulen activamente la información que va a ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisar, analizar y asimilar lo que sea significativo” (Montero et al, 2013, 16). Si el material o contenido a aprender no resulta de interés para el educando será muy difícil que se integre a la red de conocimientos que posee y se seguirá el ciclo memorístico de la educación en México.

La segunda vertiente, referida a lo teórica, trata sobre el estudio formal que ha tenido la industria del cómic, su historia, desde el punto de vista de las grandes potencias mundiales hasta la poco apreciada y poco difundida mexicana, y los elementos que construyen los relatos del cómic, partiendo de una de las definiciones más generales “consiste en un montaje de palabras e imagen, y por tanto exigen del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales [...] la lectura del comic book⁶ es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación” (Eisner, 1985, 10), la cual podría apoyar la idea de la novela gráfica como un producto para el entretenimiento, hasta aquellas que enmarcan la cualidad narrativa que posee dicho medio. Pepe Gálvez lo expresa de esta forma en el artículo que integró en el libro *Cómics: manual de instrucciones*: “el mérito de Töpffer⁷ estriba en estructurar sus obras mediante secuencias de viñetas consecutivas demostrando así que se puede narrar de forma similar a la literatura «escribiendo» con las imágenes dibujadas” (Bergado, Gálvez, Guiral, Redondo, 2016, 26), algo que acerca dichas obras a la literatura, sin por ello encasillar al cómic y la novela gráfica, pues la narrativa gráfica es la búsqueda por relatar una historia que atrape a los lectores (espectadores) mientras gozan con un medio estético.

El problema de cómo llegar de una periferia al centro de atención sobre el estudio de la obra plantea dos preguntas: ¿Cuál es el lugar de la narrativa gráfica en la sociedad mexicana? la historia y su planteamiento académico han tenido personas que han tratado de observar su impacto en la cultura colectiva, pero no se ha visto una investigación que recaiga en lo educativo, y ¿Cómo se ha tratado el tema del cómic (y la novela gráfica) en la educación alrededor del mundo? Una pregunta tan amplia se tiene que limitar al ámbito de hispanoparlantes, con preferencia por el propio país y sobre una de las naciones líderes en la industria del cómic.

⁶ *Comic book* es el término estadounidense para referirse a una publicación dedicada, a diferencia de la tira cómica de los periódicos, tenían un número definido de páginas y relataban una aventura en lugar de ser un gag sencillo sobre humor. En el español se cuenta con el término de historieta o cómic que hacen referencia al mismo formato del comic book.

⁷ Töpffer fue un pedagogo, escritor, pintor y caricaturista suizo, considerado el padre del cómic es reconocido por su trabajo comenzó a publicarse desde 1827, en ellas se narra pequeñas historias en viñetas con una descripción en la parte inferior.

Se habló de la novela gráfica como un nuevo contenido y del programa donde se plantea su uso, incluyendo una referencia a un texto sobre narrativa gráfica, no obstante, el documento bibliográfico es un elemento teórico interesante que resulta insuficiente para la comprensión y apreciación de este tipo de obras gráficas. A partir de un esfuerzo por involucrar las prácticas constructivistas dentro de la educación más el conocimiento básico sobre la narrativa gráfica se busca apoyar y generar el interés por parte del profesorado para explorar estos textos. Los que redactan el presente documento buscan dar una solución a la nueva problemática planteada en los programas. En una búsqueda realizada a finales del 2018 y principios de 2019 no se encontraron documentos que aborden esta temática desde las dos vertientes propuestas aquí, hablando desde el ámbito nacional (México), en el resto del mundo se cuentan con tesinas, documentos y secuencias didácticas que emplean el cómic dentro de los planes de estudio, aunque su instrumentaliza con fines lingüísticos, por mencionar algunos ejemplos se tienen:

- *Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en educación primaria* por Pablo Cardeñoso Fernández⁸, en dicha tesis el autor aborda la inclusión del cómic en la educación primaria como una forma de reforzar el aprendizaje del contenido lingüístico.
- *El cómic y la novela gráfica en el aula de ELE* por Carla Suárez Vega, la propuesta contempla utilizar ambas narrativas gráficas como instrumento de apoyo para el aprendizaje de español para extranjeros.

Estos trabajos y otros más tienden a pensar a la novela gráfica como un soporte, olvidan la función estética que posee cada obra. Cuando se plantea la narrativa gráfica como contenido literario su propósito debe apelar a un disfrute estético, una relación entre la obra y el lector que le permita conocer interpretar y entender la novela que está frente a él.

Este encasillamiento que se le da a las obras de narrativa gráfica se deriva debido a que durante muchos años este tipo de textos fueron considerados como un medio para las masas menos educadas, pues “los *comics* y las fotonovelas son unos productos industriales, independientemente de su significado cultural” (Gubern, 1974, 17) y, por lo tanto, se creía que se necesitaba de un menor esfuerzo mental para atravesar su lectura, en parte por el predominio de los *gags*⁹ dentro de los periódicos dominicales, donde el público infantil parecía ser el principal foco de atención, en parte

⁸ Los documentos expuestos sobre la búsqueda del estado de la cuestión tendrán sus referencias en el apartado bibliográfico, el lector interesado podrá ahondar en el tema que expone cada creador.

⁹ Román Gubern lo define en *Literatura de la imagen*, en su apéndice de vocabulario como “situación o golpe de efectos cómicos. Se utiliza en el cine, teatro, variedades, etc.” En los periódicos dominicales se refieren a tiras corta de humor.

por la poca profundidad que se le daba a cada tira, debido al espacio tan corto y por la necesidad de crear material de forma rápida. Con el pasar de los años la industria quedaba estancada en temas que habían probado su efectividad en cuestiones de ventas.

La publicación del libro *Seduction of the Innocent* de Fredric Wertham en 1954 resultó ser un tropiezo en la de por sí accidentada senda que recorría la industria del cómic. El psiquiatra apeló a las masas con argumentos que posicionaban al cómic como un elemento de degeneración para los pequeños y la principal causa de una sociedad en declive. Argumentando que este tipo de lectura invitaba a la violencia, pasando por las dosis de moralidad que tanto gustaban a la entonces sociedad conservadora que las acogió, y parando en una lectura retorcida sobre la sexualidad de *Batman* y su joven compañero *Robin*, su batalla estaba comenzando “Sin embargo, lo que despertó la ira del Dr. Wertham no eran solos las historias de EC¹⁰ [...] Inexplicablemente las (historietas) que sacaban de quicio eran las publicaciones de los inocentes y erráticos superhéroes” (Morrison, 2012, 77). Los cómics de superhéroes habían tenido una enorme aceptación entre el público consumidor de este tipo de materiales, es por ello por lo que el ataque emprendido por el psiquiatra tuvo tantas repercusiones en la manera de las historietas en la sociedad norteamericana y, en general, en el resto del mundo. La publicación de dicho libro fue el término de la edad dorada de esta industria pues:

En 1954, una comisión de investigación del Congreso de Estados Unidos hirió de muerte a EC Comics, editorial de comics de terror [...] las editoriales que resistieron se asociaron para sobrevivir y redactaron un Código del Cómic draconiano, que asegurase un contenido apto para niños. (Morrison, 2012, 79).

Una era de censura se impuso de forma brutal, ningún cómic era publicado sin antes ser revisado por un comité para recibir su aprobación en forma de sello. La libertad creativa y la experimentación sufrieron un duro golpe y los cómics se decantaron por la sencillez humorística y la fórmula de los superhombres (y mujeres) perfectos. La sociedad después de un linchamiento mediático parecía petrificar a la narrativa gráfica en la cultura pop.

EC era una de las editoriales que permitían vislumbrar un futuro para la industria más allá de la marginalidad de la literatura y de la “alta cultura”, Santiago García lo demuestra así al hablar del libro escrito por Clowes:

¹⁰ EC son las iniciales de Educational Comics, una empresa formada para la publicación de cómics de carácter educativo que poco a poco fue apartándose de esa senda para llegar a las historias de terror y morbo.

“Clowes escribía en 1997, a las puertas de lo que él mismo esperaba que fuera un momento decisivo en el desarrollo del cómic como arte. Su texto se iniciaba señalando a los cómics de la editorial EC como la primera señal de que la historieta tenía potencial para ser algo más...” (García, 2014, 24).

A lo largo de los años se ha discutido, sigue en ese proceso, hacia donde se dirige esa potencialidad de ser algo más, ya que de ello depende el cómo es percibida la narrativa gráfica y, por una necesidad puramente humana, cuál es su lugar de categorización. Surgen dos posturas teórico-críticas acerca de la industria del cómic para abordar su historia y su lugar dentro de la cultura global:

La primera postura es la tradición cultural artística que se decanta por un origen más cercano a las bellas artes, específicamente la literatura, reclama que es justo revisar dichas obras desde una perspectiva y con parámetros similares a los literarios, pues comparten características en su forma y fondo. Con el fin de amparar a la industria del cómic bajo la etiqueta de la literatura “reconocen como inventor del cómic al profesor suizo Rodolphe Töpffer, que realizó algunas *histoires en estampes* desde finales de la década de 1820...” (Santiago, 2014, 28). Este hombre fue un pedagogo del siglo XIX que por su prestigio dentro de las comunidades académicas y gracias a las publicaciones de sus “garabatos¹¹” se ha tornado en el principal pilar de la tradición cultural artística. Junto a este gran escritor se suele mencionar el uso de recursos propios de la literatura para la creación de narraciones gráficas, así también como la inclusión de escritores en la empresa del cómic, los que se llamaron guionistas, preocupados por crear narraciones de mayor profundidad y alcance.

La segunda postura, nombrada medios de masas, trata de romper relaciones con el ámbito literario y de cualquier otra arte en general, como respuesta a la marginalidad que ha sufrido el medio durante tantos años y debido a la configuración de las obras donde se mezcla lo gráfico y lo escrito, sin por ello decantarse por alguno. Su propuesta es observar el fenómeno de la narrativa gráfica como un nuevo tipo de arte y, para ello, tratan de “localizar el momento seminal en los periódicos de Joseph Pulitzer (*New York World*) y William Randolph Hearts (*New York Journal*) a finales del siglo XIX” (García, 2014, 28). Asegurando que se trata de un arte puramente industrial se alejan de toda pretensión que quiere relacionar el cómic con el cine, la literatura y la pintura, de esta forma se le menciona como el noveno arte. Visto el fenómeno desde esta perspectiva se hace hincapié en la prioridad de crear sistemas teóricos y críticos que sean fundamentados en la propia narrativa gráfica.

¹¹ Se menciona que solía nombrar de esta forma a todas las creaciones gráficas que realizaba. Estas fueron compiladas en sus historias en estampas.

El manual de apoyo para el docente no toma partido por alguna de las dos perspectivas, tiene la intención de ser un ejercicio teórico que invite al profesor a realizar sus propias reflexiones y conclusiones sobre lo que es la narrativa gráfica, específicamente la novela gráfica. De esta forma, se logra un espacio de convivencia constructivista donde ambos agentes construyen y reconstruyen sus conocimientos. Al inicio del presente documento se habló de ampliar el concepto de literatura, más allá de pensarla como un tipo de texto determinado, lo que se busca al no encasillar a la novela gráfica en la tradición cultural estética o medios de masas, es hacer visible la importancia de la experiencia estética.

Para concluir el presente texto es necesario aclarar que el manual sigue en proceso de construcción, por lo cual no se pueden observar resultados hasta el momento; sin embargo, es de gran interés seguir el camino que emprenda una vez que esté a disposición de todos y de esta forma proseguir con futuras investigaciones respecto al tema. No se pretende formar a un grupo de maestros especializados en la novela gráfica, el principal objetivo es destacar a los profesores la potencialidad estética que cuentan este tipo de obras.

Referencias bibliográficas

- Bergado, Roberto, Pepe Gálvez, Antoni Guiral y Jesús Redondo. *Cómics: Manual de instrucciones*. España: Astiberri, 2016.
- Colomer, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*. Año 22. Diciembre 2001.
- García, Santiago. *La novela gráfica*. España: Astiberri, 2014.
- Gubern, Román. *Literatura de la imagen*. Barcelona: SALVAT EDITORES, S.A. 1973.
- Morrison, Grant. *Supergods. Héroe, mitos e historias del cómic*. España: Turner publicaciones S.L, 2012.
- Montero, Alicia, Luz Marina Zambrano y Carlos Zerpa. *La comprensión lectora desde El Constructivismo*. Repositorio académico, Universidad del Zulia Vicerrectorado académico SERBILUZ, 2013.

FOMENTO A LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA CON UN BLOG LITERARIO

Aidee Espinosa Pulido

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Este documento presenta la experiencia de trabajo con un blog literario para fomento a la lectura a través de la literatura. Se utilizó la metodología de la Investigación Acción por ser un método que implica el proceso de conocer y de actuar, que favorece las acciones concretas y oportunas para incidir en problema que se aborda. Los participantes fueron de la UABC, donde la dirección y supervisión del proyecto por un docente de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y 5 estudiantes de 8vo. Semestre de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura, que prestaban su Servicio Social Profesional durante el Ciclo Escolar 2019-2. Se planteó utilizar un medio ligado a la tecnología para poder brindar un espacio con mayor acceso y preferencia por los jóvenes universitarios. El diseño del blog se planteó con secciones que invitaran a la lectura mediante la presentación de obras de la Literatura Universal. Los resultados fueron lograr incorporar a la dinámica de la lectura a 124 seguidores del blog, en un periodo de 4 meses. Por lo anterior, se concluye que cualquier acción intencionada tendrá un resultado a favor del fomento a la lectura, por lo que es recomendable no dejar de hacer estos esfuerzos en busca de una comunidad letrada.

Palabras clave: *Fomento a la Lectura, Universitarios, Blog Literario.*

1. Introducción

Saber leer, según la UNESCO, es una capacidad necesaria y es la base de otras aptitudes vitales: “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos”. (2000 en Burin, Coccimiglio, González y Bulla, 2016, 183). La lectura ha sido una constante en las tareas educativas de nuestro país, por ello la insistencia de realizar esfuerzos dentro de las acciones de formación educativa, sin dejar de atenderlo en la Universidad. Colomer (2002, 57) señala que leer es un acto interpretativo, que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector.

Leer es base para los procesos de aprendizaje, dado que el conocimiento de la humanidad está depositado en sus libros y textos científicos y académicos. Así mismo el acervo literario es reflejo de la cultura de las civilizaciones, la lectura literaria es esencial para el conocimiento de los problemas de nuestro país y de un entorno global. Para Sánchez, (2006,45) el tener una comunidad letrada es

una tarea que se halla prevista en la misión de varias universidades y se relaciona con el componente social de las entidades de educación superior.

En la lectura un determinante importante es el aburrimiento, (Goleman, 2006,105) afirma que éste deja una impronta negativa en el funcionamiento cerebral, porque cuando la mente divaga se desvanece la motivación con lo que se pierde la concentración. Por esto los docentes deberían tomar más en cuenta la selección de las lecturas en relación con los intereses de los estudiantes, para lograr mayor índice de lectura y con ello incrementar el fomento a la lectura.

Para la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2003,3) la formación universitaria requiere de varios elementos para formar el perfil de egreso entre ellos el Servicio Social en la segunda etapa (profesional) se refiere a la realización obligatoria de actividades temporales, que ejecutan los estudiantes y pasantes de las carreras profesionales, donde se requiere que apliquen los conocimientos que hayan obtenido en las aulas, y que implique un beneficio de la sociedad. Por esto, se pensó en unir actividades de investigación con el fomento a la lectura y al ejercicio de la formación de los estudiantes.

Sozzani, citado en Espinosa y Lomeli, 2015, 4, considera que el servicio social es una herramienta para la vinculación social como una aportación en los siguientes puntos:

1. Desarrollar en los estudiantes valores de solidaridad y compromiso con el bienestar colectivo.
2. Integrar el conocimiento teórico-práctico aprendido en las aulas con una experiencia cognitiva desarrollada interdisciplinariamente y en contacto con problemáticas de su comunidad.
3. Profundiza la relación entre la universidad y los problemas nacionales, que permiten un vínculo de retroalimentación entre las funciones de extensión, docencia e investigación.
4. Democratiza los saberes, tecnologías y experiencias universitarias a partir de incorporar los saberes y experiencias populares para el proceso de conformación de una universidad nueva.
5. Promueve el trabajo interdisciplinario, como forma de abordaje de la realidad
6. Desarrolla conocimiento y tecnología vinculada al desarrollo nacional.
7. Integra a las instituciones el desarrollo social y productivo del país, fortaleciendo la solidaridad social, la ética democrática, la defensa de los derechos humanos y el compromiso con los destinos de la patria.

8. Promueve la planificación estratégica del sistema de educación superior, detectando las demandas nacionales y orientándolos en función de estas, a la vez que incorpora a los distintos actores sociales y estatales en el diagnóstico, elaboración y ejecución de las distintas políticas.

Como lo afirman Espinosa y Lomeli (2015, 7) los estudiantes al realizar su Servicio Social Profesional tienen la oportunidad de llevar a la práctica los conocimientos, habilidades y destrezas, adquiridos en las aulas durante su formación universitaria, con un impacto en la comunidad a la que pertenecen. Por ello, se seleccionó a estudiantes de la carrera de Licenciado en Docencia de la Lengua y la Literatura para concretar acciones de lectura que favorecieran el incrementar el número de estudiantes interesados en lecturas literarias.

Es evidente que la educación electrónica es un objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento y un instrumento de desarrollo de la educación en la sociedad contemporánea (Tourinán y Soto, citados en Aznar y Soto, 2010, 84). Por ello, ir introduciendo la tecnología a la educación toma mayor relevancia, además que nos acerca generacionalmente a los estudiantes de hoy. Con este panorama se ideó utilizar un blog para la acercar la lectura a los estudiantes.

Colom y Tourinán (2008, 6) señalan que la llegada de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios genera un espacio de acción profesional distinto. Las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, que actúa como guía del aprendizaje significativo a través de la red, pero también son herramientas al servicio del alumno.

Aznar y Soto (2010, 85) refieren que existe una población escolar que vive desde las nuevas tecnologías, donde los medios tecnológicos son una realidad imprescindible y que generan aprendizaje. Los Blogs, también llamados Weblogs o bitácora, son quizás los máximos exponentes de lo que hemos venido en llamar Web 2.0. Derivado de este término surge la idea de los Edublogs, que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje como centro de interés en donde se inscribe el contexto educativo. Por ello el leer a través del hipertexto, será una práctica cada vez mayor para la lectura.

2. Método

Para Zúñiga, Jarquín, Martínez y Rivas (2016, 219), la investigación acción participativa (IAP) fue desarrollada por Paulo Freire (1968) y Orlando Fals Borda (1991). Freire agrega una dimensión emancipatoria a la IAP con la idea de empezar la investigación desde los “temas generadores” de los participantes. Tomando en cuenta que las aulas es un contexto idóneo para esta metodología fue la utilizada para este ejercicio investigativo.

La investigación-acción educativa concibe a los docentes como co-constructores de conocimiento, profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y mejorarlas y a su formación como un proceso dialógico de reflexión y acción. La investigación-acción educacional no ofrece sólo una metodología de trabajo, sino una forma de re-pensar el tipo de docente que queremos formar. (Fernández y Johnson, 2015, 43). Un aspecto importante de esta metodología es que el alumno forma parte activa en el proceso lo que favorece la inserción de los estudiantes al arduo trabajo de la investigación, en una especie de fórmula de aprender aprendiendo.

En la investigación acción, los docentes y los estudiantes trabajan juntos para desarrollar interrogantes y marcos interpretativos, que informa un análisis de la situación inmediata y la de sus alumnos específicos en múltiples contextos –social, político, histórico y cultura– dentro de los cuales enseñan. Zúñiga et al (2016, 221). Estos contextos están a favor de las prácticas de servicio social como una manera de ir insertando a los estudiantes en espacios en los que en breve formarán parte de su campo laboral.

3. Resultados

Los alumnos seleccionados para trabajar en el proyecto “Fomento a la Lectura” alineado a la investigación-acción fueron cinco, inscritos al Servicio Social Profesional, del programa educativo Licenciado en Docencia de la Lengua y la Literatura, adscritos a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, de la Universidad Autónoma de Baja California. Dentro de las acciones de trabajo delegadas fueron realizar un blog en la web, con información literaria relevante dirigido a un público estudiantil de la propia facultad como primera instancia, más con la posibilidad de llegar a un público general interesados en la lectura para aprender y conocer acerca de la Literatura Universal.

Se integró el equipo de trabajo para delimitar funciones y establecer acuerdos sobre el diseño y enfoque del blog. Se tomó en cuenta el público a quien se dirigiría. Se seleccionó un nombre,

considerando fuera atrayente y que lograra captar la atención para que exploraran el sitio web. Las funciones para desarrollar por el equipo fueron guiadas y supervisadas en todo el proceso por la Supervisora del Programa de Servicio Social, que además es el líder del proyecto de Fomento a la Lectura. Dichas funciones se enlistan enseguida:

1. Diseño del Blog en la página Web en la plataforma Wix.
2. Determinar las secciones del blog.
3. Investigar sobre autores y obras literarias para tener la información para insertar en el blog.
4. Seleccionar material e información para publicar en el blog.
5. Diseño de cada apartado.
6. Publicación mensual durante los meses de agosto a noviembre del 2019.
7. Difusión del Blog, mediante Facebook de la Facultad e Instagram.

El pre-diseño de la revista digital quedó conformada con cinco secciones que se muestran en la Tabla 1.

Pre-diseño Blog Literario: Literonautas
Sección/Apartado
LITERATURA CONTEMPORÁNEA (autores, obras, biografía)
LITE NEWS (efemérides sobre literatura)
RECOPIACIÓN LITERARIA (requisitos para publicación de obras escritas por los alumnos de FPIE)
RECOMENDACIÓN DE LA SEMANA (Lecturas recomendadas)
LITE-EVENTOS (eventos culturales locales)

Tabla 1. Pre-diseño de la Revista Literonautas.
Fuente: Elaboración propia.

El diseño terminado ya con el diseño Wix se muestra en la Imagen 1.



Imagen 1. Portada de la Revista *Liternautas* diseño del Blog Literario¹.
Fuente: Elaboración propia.

Para contar con información de los estudiantes involucrados en el proyecto sobre la experiencia tanto en el proyecto de Fomento a la Lectura como en la participación en el Servicio Social Profesional, se aplicó un cuestionario de cuatro preguntas. Ver Tabla 2.

Pregunta	Participante 1	Participante 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5
1. <i>Las actividades realizadas en SSP lograron ayudarte a poner en práctica tus aprendizajes adquiridos durante la carrera.</i>	Con las actividades pude desarrollar mis habilidades dentro del ámbito educativo, para aplicarlas en el proyecto de fomento a la lectura	Logré poner en práctica conocimientos y acciones aprendidas en la carrera a favor del desarrollo del blog literario.	Mediante el diseño del blog literario desarrollé acciones para que se interesen en la lectura, lo cual me requirió hacer uso de muchas herramientas utilizadas en mi formación.	Utilice mis aprendizajes adquiridos a lo largo de mi carrera, ya que cree, material y actividades didácticas para mejorar el gusto por la lectura.	Las actividades desarrolladas fortalecieron en gran medida mis conocimientos, además de que estos pueden ser aplicados en mi cercano ámbito laboral.
2. <i>¿Qué habilidades y destrezas desarrollaste durante el SSP?</i>	Creatividad, iniciativa, compromiso, trabajo colaborativo, respeto, responsabilidad	Creatividad, iniciativa, compromiso, trabajo colaborativo, respeto, responsabilidad	Creatividad, iniciativa, compromiso, trabajo colaborativo, respeto, Tolerancia,	Creatividad, compromiso, trabajo colaborativo, tolerancia responsabilidad	Creatividad, Propositivo compromiso, trabajo colaborativo, respeto responsabilidad

* Los enlaces de acceso a *Liternautas* son: <https://ssprofesional.wixsite.com/liternautasblog>
<https://www.instagram.com/liternautas/> <https://www.facebook.com/Liternautas-2269559949978117/>

			responsabilidad liderazgo		
3. <i>¿Qué experiencia te deja el trabajo en el proyecto de fomento a la lectura?</i>	Satisfacción y realmente participar de un trabajo colaborativo, en el que se requiere organización y estructura para el desarrollo de los trabajos.	Fue un gran reto el diseño de una revista que tuviera impacto en el fomento a la lectura.	Esta experiencia me ayudó verme como futura docente, para lograr que los jóvenes se interesen en la lectura	El conocer a lo que nos vamos a enfrentar en la realidad dentro del aula, debemos estar preparados para atender las necesidades para apoyo a la lectura de los alumnos.	Esta actividad es una prueba viva de adecuación, ya que los profesores son los primeros en identificar las necesidades del alumno y me enseño que es necesario considerar acciones para fomento a la lectura.
4. <i>¿Qué experiencia te deja haber trabajado con el desarrollo de la revista literaria <i>Liternautas</i>?</i>	Una manera innovadora de llevar a cabo la información sobre la literatura, en la que se trabajó con la herramienta electrónica del Internet, una forma divertida para acercar a los alumnos a la lectura.	Fue sorprendente comprobar la creatividad que tienen los alumnos al momento de escribir, demostrando sus habilidades, haciendo que nuestro proyecto se volviera popular y creciera cada vez más.	Una grata experiencia al poder hacer uso de las redes sociales de manera educativa. Es importante que como futura docente haga uso de las tecnologías para enseñar, ya que hoy en día a los alumnos les llama más la atención todo aquello que sea interactivo y dinámico.	Saber trabajar en equipo, ser tolerante y muy paciente. Por otro lado, manejar el diseño y la organización de un blog, habilidades investigadoras, creatividad y manejo de las redes sociales	Me fue muy gratificante trabajar en este proyecto, ya que actualmente el docente debe de valerse de estrategias para que los alumnos aprendan, y el uso del internet y las redes sociales pueden ser aplicados para que los docentes inciten a los alumnos a tener un contacto con la lectura.

Tabla 2. Cuestionario Experiencia con Proyecto de Fomento a la Lectura.

Fuente: Elaboración propia

3.1 Resultados en números

Con los esfuerzos de los prestadores de servicio social en el diseño, difusión y seguimiento de los cuatro números digitales de la *Revista Liternautas*, se logró llegar a 124 seguidores en el Blog, 158 seguidores en Instagram y 133 seguidores en Facebook. Esto suma un total de 415 seguidores en total.

Discusión

Las acciones de trabajo de los alumnos, alienadas a las asignaturas que cursan por grado, entre cinco o seis en la Universidad, los saturan de actividades que consumen la mayor parte del tiempo. De lo anterior se presume de muy pocas horas para la lectura recreativa o de esparcimiento, sobre todo por el atrayente distractor de los medios de comunicación y, actualmente, además por el sin número de plataformas digitales para tener acceso a series y películas que dejan en desventaja al libro tanto impreso como digital. Por ello, la lectura pasa a estar fuera de las actividades que los estudiantes prefieren, este panorama requiere de acciones de fomento a la lectura para crear primero, el hábito de leer para quienes no lo hacen y, en segundo plano, para quienes lo tienen o lo tenían, (reforzarlo y/o recuperarlos, según sea el caso).

Cierto es que en nuestro país son pocas las personas en todos los ámbitos a quienes vemos con un libro. Los universitarios suelen leer libros, pero de tipo académico, es decir aquellos que fortalecen sus conocimientos en el área en el que forman y la mayoría de las veces por encargo de sus docentes. Como una manera de acercar a los jóvenes a la lectura el proyecto de Fomento a la Lectura mediante un blog, administrado por los propios universitarios, fue una opción que valía la pena probar. Las ideas surgidas entre los participantes para el diseño del blog, nos puso en un contexto donde entre iguales tratan de dar solución al problema de que los estudiantes universitarios leen poco, cierto es que como docentes tenemos la tendencia de querer orientar las lecturas, más no siempre son de total agrado para los estudiantes.

Los participantes seleccionados para el proyecto que además cumplieron con su servicio social profesional, de acuerdo a las respuestas del cuestionario aplicado, coinciden en que pusieron en práctica conocimientos y habilidades adquiridos y desarrolladas en su formación, lograron crear el vínculo entre lo que hacen como estudiantes a favor de su futura práctica profesional, donde además requirieron del trabajo colaborativo y de su creatividad, iniciativa, compromiso, respeto, tolerancia, responsabilidad y liderazgo para conseguir el objetivo planteado.

Los 415 seguidores resultantes entre el blog, Instagram y Facebook es un número inexacto, dado que, algunos de ellos pudieron seguir una, dos o tres de los medios, lo importante es que se llegó a un número mayor de lectores que el no hacer nada al respecto, las participaciones variaron entre los que solicitaban ciertas obras literarias para tener acceso a ellas, en seleccionar alguna obra literaria para leerla y comentarla, leer datos biográficos de los autores, incluir creaciones literarias de

los propios estudiantes (que tuvo buen resultado porque se atrajo a su lectura por tratarse de un compañero) y las recomendaciones entre los mismos navegantes para sumar seguidores.

La investigación-acción como docentes nos ayuda a verificar parte de las acciones académicas que como docentes desarrollamos, pero que pocas veces podemos comprobar su efectividad o no, con lo que se cuenta además con una evidencia precisa para poder tomar decisiones para ajustar acciones en busca de mayor efectividad en los resultados.

Sin lugar a duda, para que se incremente el hábito a la lectura o que éste no se pierda, debe seguir siendo una tarea constante en el ejercicio académico y es la escuela una de las mayores influencias para conseguirlo.

Referencias

- Aznar Cuadrado, Virginia y Jorge Soto Carballo. Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, 7. 1 (2010): 83-90.
<http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/74>
- Burin, Debora., Yamila Coccimiglio, Federico González, John Bulla. Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6. 1, (2016): 191-206. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n1/v6n1a09.pdf>
- Colom, Cañellas, Antoni y José M. Touriñán, López. La lectura en el siglo XXI. (2008). *En XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE): Lectura y Educación*.
http://dondestalaeducacion.com/files/4414/7913/9483/4._La_lectura_en_el_siglo_XXI._2009.pdf
- Colomer, Teresa. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En: *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Espinosa Pulido, Aidee y Clotilde Lomeli Agruel. El Servicio Social Profesional: iniciativa y trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 2 (2015):1-20.
<http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/250/296>
- Fernández, María Beatriz y Daniel Johnson. Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*.

Individuo y Sociedad, 14. 3 (2015): 93-105. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>.

Goleman, David y David González Raga. *Inteligencia Social*. Barcelona, España. Kairós, 2006.

Sánchez Lozano, Carlos. El montaje de un programa de promoción de lectura en la Universidad.

Revista Educación y Biblioteca 154 (42-50).

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119271/EB18_N154_P42-50.pdf?sequence=1

Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2003). Reglamento de Servicio Social.

Recuperado de

<http://sriagral.uabc.mx/Externos/CompilacionLegislativa/CLUABC/9.%20Reglamentos/9.8.pdf>

Zúñiga González, Carlos Alberto, Marvin Rafael, Jarquín Saenz, Erick, Martínez Andrade, Julio

Antonio, Rivas. Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento.

Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático, 2 (2016): 218-226.

<https://www.camjol.info/index.php/RIBCC/article/view/5696/5410>